

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN
DİL BİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ DÜZEYLERİ İLE
YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Hazırlayan
Hasan AKSOY**

**Danışman
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN**

Doktora Tezi

**Aralık 2020
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN
DİL BİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ DÜZEYLERİ İLE
YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(Doktora Tezi)

**Hazırlayan
Hasan AKSOY**

**Danışman
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN**

**Aralık 2020
KAYSERİ**

ÖN SÖZ

Türkçe, küreselleşen dünyada gittikçe daha çok insanın öğrenmek istediği bir dildir. Türkçenin yabancılara daha kolay ve daha çabuk öğretilmesi için Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan akademik çalışmaların önemi yadsınamaz. Bu akademik çalışmalar, Türkçenin gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak daha kolay daha doğru metotlarla öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunmakta, yapılan Türkçe öğretimine yol gösterici olmaktadır. Artık dijital çağın gereksinimlerine bakıldığında dillerin yaygın öğrenilmesinde ve öğretilmesinde farklı metotların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişiminde dil bilgisi ve kelime bilgisi alanlarının da yazma becerisi ile olan ilişkisi yadsınamaz. Ele alınan bu araştırmada ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki yordanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda da alana bu konuya ilişkin farklı bakış açıları kazandırılacağı düşünülmektedir. Çalışma genel olarak beş ayrı bölüm, kaynakça ve eklerden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Araştırmayla İlgili Önemli Tanımlar” ve “Sınırlılıklar” yer almaktadır.

İkinci bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ayrıntılarıyla birlikte verilmiştir. Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi, Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Öğretimi, Dil Becerileri ve Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ifade edildikten sonra; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizleri, risk ve sınırlılıklarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırmanın problem cümlelerini açıklayacak bulgulara, betimleyici istatistiklere, diğer araştırmalardaki sonuçlarla kıyaslamalara, regresyon ve korelasyon analizlerine yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise araştırma bulgularına dayanılarak maddeler hâlinde sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda da bazı öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin katkısı ve desteği söz konusudur. Çalışma boyunca her türlü yardımı ve fedakârlığı sağlayan, çok değerli danışmanım Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN’a, en zorlandığım anlarda bana destek çıkan Dr. Erol AKSOY’a, tez aşamasında moral ve motivasyon noktasında desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Remzi KILIÇ’a, araştırma verilerini toplamamda özverili bir şekilde yardımcı olan Türkçe Öğretim Merkezlerindeki idarecilere ve özellikle Türkçe öğretmenlerine, doktora sürecimin en başından en sonuna kadar yanımda olan sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Hasan AKSOY

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİL BİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ DÜZEYLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hasan AKSOY

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Aralık 2020

Danışman: Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

ÖZET

Yazma, insan hayatında ciddi ihtiyaç duyulan bir dil becerisiyken bu beceriyle zihinsel beceriler de geliştirilir ve çağın bilgileri saklanarak gelecek kuşaklara aktarılır. Ayrıca yazma, bireylerin yazdıkları konuyla bilgisini, yaşantısını, zihinsel birikimini, sözcük dağarcığını ve anlatım gücünü ortaya koymakta onları araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltmektedir. İnsanların bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır. Yazma becerisi araştırmalarda yazmada yaşanan sorunların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor faktörlerden kaynaklandığına işaret edilmektedir. Literatürdeki araştırmalar; yazmayla ilişkili bilişsel giriş davranışları, dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin önemli bir yer tuttuğunu düşündürmektedir. Literatüre bakıldığında yabancı dil olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım becerisinin dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmada dil bilgisi ve kelime bilgisi yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi ve yazma becerisi üzerinde etkili değişkenlerin anlamlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi, Yazma Becerisi, Regresyon

**THE RELATIONSHIP BETWEEN GRAMMAR AND VOCABULARY LEVELS
AND THEIR WRITING SKILLS OF THOSE WHO LEARN TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

Hasan AKSOY

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences Doctoral Dissertation,
December 2020 Supervisor: Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN**

ABSTRACT

While writing is a language skill that is seriously needed in human life, mental skills are also developed with this skill and the knowledge of the age is kept and transferred to future generations. In addition, writing reveals the knowledge, life, mental accumulation, vocabulary and expressive power of individuals with the subject they write, and directs them to research, complete their deficiencies and correct their mistakes. It enables people to acquire knowledge, mature mentally, and acquire consistent thinking habits. Writing skill studies indicate that the problems experienced in writing are caused by cognitive, affective and psychomotor factors. Studies in the literature; This suggests that cognitive input behaviors associated with writing, grammar and vocabulary variables have an important place. In the literature, there is no study that can reveal the relationship between the variables of written expression, grammar and vocabulary of students who learn Turkish as a foreign language. In this context, it is aimed to determine the relationship between grammar and vocabulary writing skills.

In this study, it is aimed to examine the predictive effect of grammar and vocabulary variables on the writing skill of students who learn Turkish as a foreign language and to determine the significance of the variables that affect the writing skill.

Keywords: Grammar, Vocabulary, Writing Skill, Regression

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİL BİLGİSİ VE KELİME BİLGİSİ DÜZEYLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY	iv
ÖN SÖZ	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Tanımlar.....	3
1.5. Sınırlılıklar	4
GENEL BİLGİLER	5
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	5
2.1.1 Yabancı Dil Olarak Türkçe	5
2.1.2 Bir İletişim Aracı Olarak Dil	6
2.1.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi	12

2.1.3.2. Doğrudan (Direkt) Yöntem	14
2.1.3.3. Doğal Yöntem	15
2.1.3.4. İşitsel Dilsel Yöntem.....	18
2.1.3.5. İletişimsel Yöntem.....	20
2.1.3.6. Eklektik Yöntem.....	22
2.1.3.7. Bilişsel Yöntem	23
2.1.3.8. Diğer Yaygın Yöntem ve Yaklaşımlar.....	23
2.1.4. Türkçenin Tarihi Gelişimi ve Genel Özellikleri.....	27
2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi	28
2.1.5.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Dil Becerileri.....	29
2.1.5.1.1. Dinleme Anlama	29
2.1.5.1.2. Konuşma	32
2.1.5.1.3. Okuma.....	34
2.1.5.1.4. Yazma	37
2.1.5.1.4.1. Öyküleyici Metin Yazma.....	40
2.1.6. Dil Bilgisi Kavramı.....	40
2.1.6.1. Dil Bilgisi Yaklaşımları	42
2.1.6.1.1. Geleneksel Dil Bilgisi	42
2.1.6.2. Dil Bilgisi Öğretimi.....	44
2.1.7. Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	46
2.1.7.1. Dil Bilgisi ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	46
2.1.7.2. Kelime Bilgisi ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler	47
2.2. İlgili Araştırmalar	49
2.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar.....	49
2.2.2. Kelime Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.3. Yazma Becerileri İle İlgili Araştırmalar	51
YÖNTEM	54

3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.2.1. Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Testlerinin Geliştirildiği Çalışma Grubu	54
3.2.2. Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Testlerinin Asıl Uygulamasının Yapıldığı Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.4. Veri Toplama Süreci.....	56
3.4.1. Başarı Testleri.....	57
3.4.1.1. Dil Bilgisi Başarı Testi	58
3.4.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi	61
3.4.2. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu	63
3.4.3. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı	65
3.4.4. Öyküleyici Metin Yazma Uygulamasına İlişkin Süreç	65
3.5. Verilerin Analizi	69
3.6. Risk ve Sınırlılıklar.....	69
BULGULAR	71
4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Betimleyici İstatistikler	71
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	71
4.1.2. Öğrencilerin Dil Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	72
4.1.3. Öğrencilerin Yaşlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	73
4.1.4. Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	74
4.1.5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler	75
4.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerine İlişkin Fark Testleri	75
4.2.1. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi	76

4.2.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Dil Seviyesi Değişkenine Göre Analizi	77
4.2.3. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi	78
4.3. Regresyon Analizi	84
4.4. Korelasyon Analizi.....	86
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1. Sonuçlar	88
5.2. Öneriler	91
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	106
Ek 1. Dil Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu	106
Ek 2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testinin Kazanım Listesi	108
EK 3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi	110
EK 4. Dil Bilgisi Asıl Uygulama Testi	114
Ek 5. Kelime Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu	117
Ek 6. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testinin Kazanım Listesi	119
EK 7. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi	120
EK 8. Kelime Bilgisi Asıl Uygulama Testi	124
EK 9. Öyküleyici Metin Tamamlama	128
ÖZGEÇMİŞ	129

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ERSEM: Erciyes Sürekli Eğitim Merkezi

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

YTÖ: Yabancılar Türkçe Öğretimi

OA: Okuduğunu Anlama

N: Kişi Sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

sd: Serbestlik derecesi

Ss: Standart sapma

ANOVA: Varyans analizi

r: Korelasyon

R²: Regresyon

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

GFI: İyiilik uyum indeksi

AGFI: Standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü

CFI: Karşılaştırmalı uyum indeksi

RMSEA: Tahmin hatalarının ortalamasının karekökü

NFI: Normallaştırılmış uyum indeksi

IFI: Fazlalık uyum indeksi

RFI: Görelî uyum indeksi

SRMR: Karşılaştırmalı uyum indeksi

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Benimsenen Temel Yaklaşım ve Yöntemlerin Dil Bilgisi Öğretimi, Kelime Öğretimi ve Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması	11
Tablo 2. Doğal Yöntemin Temel İlkeleri	16
Tablo 3. Ön Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu	55
Tablo 4. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu	55
Tablo 5. Başarı Testlerindeki Örneklem Sayısının Yeterliliği	56
Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki B1 ve B2 Düzeyleri İçin Hazırlanan Dil Bilgisi Kazanımları	59
Tablo 7. Dil Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Test Analiz Sonuçları	60
Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki B1 ve B2 Düzeyleri İçin Hazırlanan Kelime Bilgisi Kazanımları	62
Tablo 9. Kelime Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Test Analiz Sonuçları	63
Tablo 10. Uzman Değerlendirmesine Sunulan Öyküleyici Metinler	64
Tablo 11. Öyküleyici Metin Uzman Değerlendirmeleri	64
Tablo 12. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarıyla İlgili Görüşleri Alınan Uzmanların Demografik Özellikleri	65
Tablo 13. Puanlayıcılara İlişkin Demografik Özellikler	67
Tablo 14. Yazma Becerisi İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	68
Tablo 15. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Cinsiyete Ait Tanımlayıcı İstatistikler	72
Tablo 16. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dil Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler	72
Tablo 17. Yaş Gruplarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler	73
Tablo 18. Öğrencilerin Türkiye'de Bulunma Süresine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	74
Tablo 19. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri Düzeyleri	75
Tablo 20. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları	76
Tablo 21. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Dil Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları	77

Tablo 22. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Yaşa Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 23. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Her Bir Yaş Grubunun Birbirlerine Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	79
Tablo 24. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 25. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Türkiye’de Yaşama Süresine İlişkin Her Bir Grup Arasındaki Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	82
Tablo 26. Çoklu Regresyon Analizi.....	85
Tablo 27. Dil Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi	85
Tablo 28. Kelime Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi	86
Tablo 29. Korelasyon Tablosu.....	86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yabancı Dil Öğreniminde Yaygın Olarak Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar .	10
Şekil 2. Münazarada Dikkat Edilmesi Gerekenler	34

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın temelinde oluşturulmuş problemlerin durumu, cümlesi ve alt problemleri bu bölümde yer almaktadır. Bunlarla birlikte araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili önemli kavramlarla ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yazma, insan hayatının her alanda ihtiyaç duyduğu çok önemli bir dil becerisidir. Bireysel, meslekî ve toplumsal zorunluluklar, insanları yazmaya yöneltmektedir. Yazma aracılığıyla zihinsel beceriler gelişmekte, bilgiler saklanmakta ve gelecek kuşaklara aktarılmaktadır. Ayrıca yazma, bireylerin yazdıkları konuyla ilgili bilgisini, yaşantısını, zihinsel birikimini, sözcük dağarcığını ve anlatım gücünü ortaya koymakta onları araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yöneltmektedir. İnsanların bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır.

Yazma becerisi ile ilgili araştırmalarda yazmada yaşanan sorunların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor faktörlerden kaynaklandığına işaret edilmektedir. Bloom'un (1976) belirttiği gibi akademik başarıdaki bilişsel davranışlar, duyuşsal özelliklere kıyasla daha büyük bir etkiye sahiptir. Bloom (1976), tam öğrenme modelinde öğrencilerin akademik başarılarının yüzde yirmi beşlik kısmının duyuşsal özelliklerden, yüzde elli gibi büyük bir kısmının ise bilişsel davranışlardan kaynakladığını ifade etmektedir. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin başarılarındaki temel unsurun bilişsel giriş davranışlarına ait olduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar; yazmaya ilişkin bilişsel giriş davranışları arasında dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin önemli bir yer tuttuğunu düşündürmektedir. Literatüre bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile kelime ve dil bilgisi değişkenleri arasındaki ilişkiyi

yordayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmada dil bilgisi ve kelime bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi ve yazma becerisi üzerinde etkili olan bazı değişkenlerin anlamlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın problem cümlesi: "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında bir ilişki var mıdır ve bu ilişki ne düzeydedir?" şeklinde belirlemiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin;

Yazma becerileri ne düzeydedir?

Yazma becerileri; cinsiyet, dil düzeyi, yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Dil bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İster ana dili isterse yabancı dil eğitimi olsun dil eğitiminin amacı “Öğrencilere temel dil becerilerini edindirme ve bu becerileri bulundukları yaş ve sınıf düzeylerine uygun bir seviyede geliştirmedir” (Göçer, 2014, s. 278).

Yazma becerisine yönelik araştırmalarda genellikle öğrencilerin oluşturduğu yazılı metinlerin incelenmesine ve yazma becerisi ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Bundan hareketle yazmanın bilişsel unsurlarına yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Oysa yazma, pek çok unsurun bir arada işe koşulmasıyla kazanılan ve geliştirilen bir dil becerisidir. Bundan dolayı bu araştırmada, dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma başarısına etkisi incelenecek ve bu doğrultuda oluşturulan hipotezler test edilecektir.

Araştırmanın literatüre ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi ve kelime bilgisi alanlarının hem birbirleri hem de yazma becerisi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu değişkenlerin birbirlerini ve yazma becerisini ne derecede yordadığı tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmayla söz konusu değişkenlerin yazma becerisini ve birbirlerini ne oranda etkilediği belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece yazma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi ile kelime bilgisi değişkenlerin hangisine ne oranda ağırlık verileceği belirlenmiş olacaktır.

Uygulamaya yönelik olarak bu araştırmanın öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve benzer çalışmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçların yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine yönelik sınıf içi uygulamalar ve öğretim sürecinin yönlendirilmesi bakımından öğretim görevlilerine, öğretim programı hazırlayan uzmanlara ve bu alanda çalışan araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracığı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmayla yabancılara Türkçe öğretimi alanında güvenilirlik ve geçerliği olan dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testleri kazandırılmış olacaktır. Ayrıca araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım başarı düzeyleri; cinsiyet, yaş, dil düzeyleri, Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.4. Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998, s.11).

Ana Dil: Akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını, kaynağını oluşturan dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. Latince Roman dillerine göre bir ana dildir (Topaloğlu, 1989, s.24).

Ana Dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili olduğu çevreden öğrenilen, kişinin bilinçaltına inen ve kişinin toplumla bağlarını güçlendiren bu yolla kişinin, sanat, felsefe, bilim, öğretim yaptığı üst dildir (Pınarcık, 2005).

Yabancı Dil: Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Barış, H. ve Şen, Ü., 2013, s.74).

Yabancı Dil Öğrenimi: Kişinin ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarını öğrenmesi ve bu kurallar dâhilinde dili uygun ve doğru kullanmasıdır (Aküzal, 2006).

Yabancı Dil Öğretimi: Dil bilimsel bilginin öğretime uygulandığı bir etkinliktir (İşeri, 1996).

Hedef Dil: Bireylerin ana dili dışında öğrenmek istediği dile denir.

Dil Öğrenme Stratejileri: Oxford'a (1990) dil öğrenme stratejisi, öğrenenin kendi süreçlerini yönlendirebildiği, bilgiyi yeni durumlara transfer edebildiği, daha etkili ve eğlenceli yollarla öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran eylemlerdir (Akt. Bardakçı M. y.y.).

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarını şu maddeler oluşturmaktadır:

1. Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'deki çeşitli yabancı uyruklulara Türkçe eğitim veren kuruluşlardaki B1 ve B2 dil seviyesinde öğrenim gören 250 yabancı uyruklu ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırma, yabancı uyruklulara Türkçe eğitim ve öğretim veren kuruluşlarda öğrenim gören yabancı uyruklu bireylerin dil bilgisini ve kelime bilgisini ölçmek için dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testleriyle Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı ile sınırlıdır.
3. Araştırma için tasarlanmış amaçlar belirlenen alt problemlere verilen cevaplarla sınırlıdır.
4. Bu çalışmada yazma becerisi olarak öyküleyici metin tamamlama, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) yer alan B1 ve B2 düzeyindeki dil bilgisi, kelime bilgisi ile yazma becerisindeki kazanımlar ile sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür bilgileri incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesi elde edilmiştir. Aynı zamanda konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalara da yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

İletişimin tam ve sağlıklı olması için iletişim hâlinde olan kişilerin dilin sahip olduğu söz varlığına hâkim olması gerekir. Bu bakımdan yeni bir dil öğrenen kişi, öğrendiği dilin kelimelerine, dil bilgisi kurallarına ve söz varlığına ne kadar hâkimse o kadar sağlıklı iletişim kurar. Bu alanlarda ne kadar eksiği varsa iletişim kurması o kadar zorlaşır. Kendi düşünce ve duygularını karşısındakilere anlatamadığı gibi karşıdaki kişinin söylediklerini de tam olarak anlayamaz. Çalışmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma bilgisi konularında üzerinde durulması gereken noktalar incelenmektedir. Kuramsal çerçeve bölümünde yedi alt başlık bulunmaktadır. Bu alt başlıklarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, dilin bir iletişim aracı olarak kullanımı, dil bilgisi çeviri yöntemi, Türkçenin tarihi gelişimi ve özellikleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi, dil bilgisi kavramına genel bakış ve dil becerileri arasındaki ilişki konuları değerlendirilmektedir.

2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Tarih boyunca doğuda Asya'nın Büyük Okyanus kıyılarında batıda Akdeniz sahillerine; kuzeyde Sibirya'dan güneyde Hint Okyanusu'na kadar uzanan geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçe, bugün dünyanın başka yerlerinde de öğrenilen bir dildir. UNESCO'nun dünyada hâlen en yaygın olarak kullanılan beş dilden birisi olarak gösterdiği Türkçe, ana dili farklı insanlar tarafından yabancı dil olarak da öğrenilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, gerek Türkiye'de gerekse Türkiye dışında modern eğitim olanakları kullanılarak yaygın olarak yapılmaktadır.

Bu bölümde Türkçe bir yabancı dil olarak incelenirken ilk olarak dilin bir iletişim aracı olarak kullanımından kısaca bahsedilmektedir. Sonrasında ise yaygın bir biçimde üzerinde durulan dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları incelenmektedir. Konu hakkında gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde çok sayıda yöntem ve yaklaşımın bulunduğu görülmektedir. Bu sebeple ilgili başlığın altında çoğunlukla Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (Council of Europe Modern Languages Department) tarafından kabul edilen yöntem ve yaklaşımlardan bahsedilmektedir. Sonrasında Türkçenin genel özelliklerinden bahsedilmekte ve devamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından değerlendirilmektedir.

2.1.2. Bir İletişim Aracı Olarak Dil

Öncelikle “dil” ve “iletişim” kavramlarını kısaca açıklamak faydalı olacaktır. Dil kavramı incelendiğinde felsefi ve bilimsel açılardan çok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın amacından uzaklaşmamak için bu kavramlar kısaca açıklanmaktadır.

Genel olarak ifade etmek gerekirse “dil” kavramı bilgi aktarım kaynağıdır ve sözlü ve sözlü olmayan iletişim kanallarının bir araya getirildiği en önemli iletişim aracıdır. Dil kapsamında sadece dil bilgisi ve sesler bulunmamakta, aynı zamanda sembollerin kullanımından da faydalanılmaktadır. Dil bireylerin, farklı ülkelerin, toplumların ve genel olarak insanlığın gelişiminde kullanılan vazgeçilmez bir araçtır. Bu sebeple dil kavramının sosyal ve kültürel özelliklerinin de bulunduğu düşünülebilir (Danishauskas, 2017, s. 1).

Dillerin ortaya çıkış tarihi bilinmeyen zamanlara dayanmaktadır. Sosyal varlık olan insan diğer insanlarla sürekli ilişki hâlinindedir. Önceleri aynı dili konuşan insanlar arasında olan ilişkiler günümüzde özellikle internet vb. iletişim vasıtalarıyla farklı dillere sahip insanlara kadar ulaşmıştır. Farklı dile sahip insanların birbirleriyle iletişim kurması için taraflardan en az birinin diğerinin konuştuğu dili öğrenmesi gerekir ki bu yeni dil insanların ilk öğrendikleri ana dilin dışında başka bir dildir. Sirbu (2015) dil kavramını bir toplumun bireyleri arasındaki iletişim sürecini şekillendiren bir yol olarak açıklamaktadır. Dahası yazara göre dil özellikle de kültürün aktarılmasında ve bireylerin kendilerini ifade edebilmelerinde hayati öneme sahiptir. Sadece iletişim kurmaktan

ziyade dil kavramı bir aidiyet duygusu oluşturmakta ve herhangi bir topluma ait olan değer ve gelenekler dil kullanılarak aktarılmaktadır. Dahası, bir topluluğun kullandığı dil, söz konusu topluluğun birbirine bağlanmasına ve tarihi yaşamının devam etmesine yardımcı olmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse yazar dil ile toplumdaki bireylerin yaşamları arasında ilişki olduğunu ve dilin toplumu birbirine bağladığını ileri sürmektedir (Sirbu, 2015, s. 405).

Dil söz konusu olduğunda sadece sözlü ve yazılı iletişim yolları akla gelmemelidir. Dil kavramı genel olarak “anlam”ın iletildiği yolların bütünü olarak görülebilir. Ekonomiden sosyal ilişkilere kadar içerisinde anlam barındıran etkileşimlerin bulunduğu her ortamda bir dilin varlığından söz etmek mümkündür (Oğuz, 2016, s. 101).

İletişim kavramı ise bilgi işaretlerinin paylaşılması olarak nitelendirilebilir. Söz konusu işaretler dil, mimikler, yüz ifadeleri, hareketler ve benzeri yolları içerir. İletişim esnasında konuşan veya yazan kişi duygu, düşünce ve bilgilerini dinleyici ve okuyucularla paylaşır (Danishauskas, 2017, s. 1).

İletişim sürecinde belirli taraflar bulunmaktadır. Bunlar mesajı ortaya çıkaran (konuşan, yazan vb.) “kaynak”, iletilen “mesaj”, iletim yolu olan “kanal”, mesajın ulaştığı “alıcı” ve alıcının verdiği tepkiyi ifade eden “geri bildirim” şeklindedir (Sapienza, Veenstra, Kırtıklı, & Giannino, 2017, s. 4).

İletişimin çeşitli yolları vardır. İletişim kurmanın en yaygın yolu “dil” aracının kullanılmasıdır (Batur, 2010, s. 65). Dil aracını kullanmanın en önemli amaçlarından birisi de hedef kitleye bilgi, düşünce ve duyguların aktarılmasıdır. Yabancı dil öğrenmenin amaçlarının da bu şekilde olduğu söylenebilir. Zira yabancı dil öğrenmeyi amaçlayan bir bireyin benzer amaçlarının bulunduğu düşünülebilir. Kısacası yabancı dil öğreniminin en temel amacının farklı topluluklarla iletişim kurmak olduğu iddia edilebilir.

Türkçe, küreselleşen dünyada gittikçe daha çok insanın öğrenmek istediği bir dildir. Türkçenin yabancılara daha kolay ve daha çabuk öğretilmesi için Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan akademik çalışmaların önemi yadsınamaz. Bu akademik çalışmalar, Türkçenin gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak daha kolay

daha doğru metotlarla öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunmakta, yapılan Türkçe öğretimine yol gösterici olmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde de Türkçe konuşan toplumlarla iletişime geçme amacı bulunmaktadır. Bu durumun ekonomik ve sosyal birçok sebebi bulunabilir. Maden ve İşcan (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Hindistan'da bir üniversitede okuyan ve Türkçe öğrenen öğrencilerin amaçları ve karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesi öğrencilerinden oluşan bir grup oluşturmuştur. Katılımcı öğrenci sayısı 116 olmuştur. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Maden & İşcan, 2011, s. 23). Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre Hindistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin amaçlarından birisi meslek sahibi olmaktır. Bunun yanında çok dilli olma isteği, Türk tarihini, medeniyetini ve tarihini tanıma isteği, Türkiye'yi ziyaret etme ve tanıma isteği amaçları bulunmaktadır. Ayrıca çalışmada katılımcıların en çok dil bilgisi, konuşma ve kelime hazinesi konularında sorun yaşadıkları anlaşılmıştır (Maden & İşcan, 2011, s. 23). Elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında her bir sebebin içerisinde iletişim sürecini barındırdığı görülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi kolay bir süreç değildir. İnsanlık tarihi boyunca toplumlar diğer toplumlarla savaş ve ticaret gibi sebeplerle iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu çabaların sonucu olarak yabancı dil öğreniminin geçmişinin çok eski dönemlere dayandığı söylenebilir. Doğal olarak süreç içerisinde çok farklı dil öğrenme yöntemleri geliştirilmiştir. Özellikle son yüzyılda ulaşım ve iletişim alanlarında görülen gelişmeler ve turizm ve ticaret gibi alanlarda ortaya çıkan küreselleşme etkisiyle beraber dil öğrenimi daha önemli hâle gelmiştir. Bu durum araştırmacıları farklı dil öğrenimi yöntemlerini geliştirmeye yönlendirmiştir. Çalışmanın bu aşamasında farklı dil öğrenim yöntem ve yaklaşımları incelenmektedir. Söz konusu yöntem ve yaklaşımların sayısının çok olması nedeniyle bu bölümde yaygın olarak incelenen yöntem ve yaklaşımlar değerlendirilmektedir.

2.1.3. Yaygın Bilinen Yabancı Dil Öğrenim Yöntem ve Yaklaşımları

Ana dilin dışında öğrenilen diller deyince iki kavram ortaya çıkmaktadır. Çünkü birçok araştırmacı ana dil dışında öğrenilen dillerin hepsine “yabancı dil” denilemeyeceği görüşündedir. Oruç (2016: 288) makalesinde “ikinci dil ve yabancı dil” kavramlarını örneklerle şu şekilde açıklamaktadır:

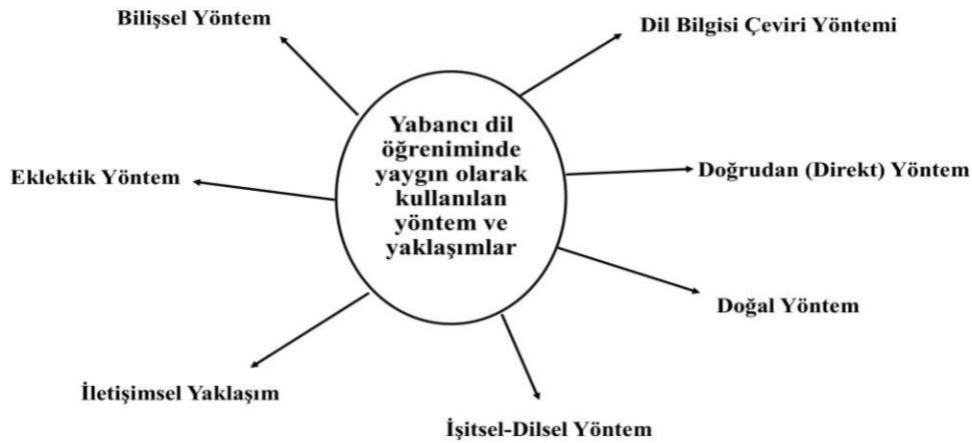
“İkinci dil edinildiği ve öğrenildiği toplumda günlük iletişim için kullanılır. Yabancı dil günlük iletişimde kullanılmaz. Örneğin, ülkemizde yaşayan Arap, Kürt, Ermeni, Rum vb. etnik kökene sahip Türk vatandaşları kendi dillerinin yanında ikinci dil olan Türkçeyi hem Türk kökenlilerle hem de kendi aralarında anlaşmak için günlük iletişimde kullanmaktadırlar. Yine Almanya’da yaşayan Türkler, Yunanlar, İtalyanlar, Araplar vb. kendi dilleri yanında ikinci dil olarak Almancayı kullanmaktadırlar. Bu farklı etnik kökene mensup topluluklar Almanca ile hem Almanlarla hem de diğer azınlıklarla anlaşabilmektedirler. Çok dilli bir özelliğe sahip olan ne Türkiye’de ne de Almanya’da günlük iletişim için ülke dili ve azınlık dili dışında üçüncü bir dil yani yabancı dil kullanılmaz. Örnek, ülkemizde yabancı dil olarak kabul edilen Almanca, İngilizce, Fransızca gibi dilleri günlük iletişim dili olarak hiçbir Türk vatandaşı kullanmaz (Oruç, 2016, s. 288).”

Günümüzde Türkçe bir yabancı dil olarak dünyanın birçok yerinde öğretilmektedir. Çeşitli kültürel gruplar, üniversitelerin Türkoloji bölümleri ve Yunus Emre Enstitüsü bu süreçte etkin bir biçimde rol almaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sayısının tam olarak bilinmemesine rağmen ilginin her geçen yıl biraz daha arttığı bilinmektedir. Türkiye içinde de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin sayısında artış yaşanmaktadır. Bir taraftan Türk üniversitelerinde okuyan yabancı öğrencilerin sayısı artmakta, diğer yanda özellikle Suriye gibi ülkelere gelen sığınmacılar Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadırlar. Tüm bu durumlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine olan talebi artırmaktadır (Yıldırım & Tüfekçioğlu, 2016, s. 1).

Birçok öğrenci ön lisans, lisans ve doktora programları için Türkiye'ye gelmektedir. Bunun yanında değişim programları çerçevesinde gelen öğrenciler de Türkçe eğitimi almaktadır. Özkan vd. (2017)'ye göre “T.C. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı “Türkiye Bursluları Türkçe Öğretimi” projesi kapsamında; 2011 yılında 50 ülkeden 8 bin başvuru alınmış, 2016 yılında bu sayı, 172 ülkeden 122 bin başvuruya ulaşmıştır” (Özkan, Demir, & Özdemir, 2016).

Yazara göre ikametgâh izni ile Türkiye'de bulunan yabancı sayısında da artış görülmektedir. 2005 yılında 178.964 olan ikamet izinli yabancı sayısı 2006 yılında 200.058'e ulaşmış, 2007 yılında 225.208'e yükselmiştir. 2008 ve 2009 yıllarında bu sayısı 174.326 ve 163.301'e gerilemesine rağmen 2010 yılında 182.301'e, 2011 yılında 234.268'e, 2012 yılında 321.548'e, 2013 yılında 313.692'ye, 2014 yılında 379.804'e, 2015 yılında 422.895'e ve 2016 yılında 461.217'ye ulaşmıştır (Özkan, Demir, & Özdemir, 2016, s. 144).

Türkçe öğrenenlerin sayısında görülen bu artış Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde kullanılabilecek yöntem ve yaklaşımların öğretmenler tarafından daha iyi tanınmasını da gerekli hâle getirmektedir. Öztürk'ün (2018: 279) aktardığına göre Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü (Council of Europe Modern Languages Department) yabancı dil öğreniminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve yaklaşımları Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Yabancı Dil Öğreniminde Yaygın Olarak Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Çalışmanın amacına uygun bir biçimde, söz konusu yöntemlerin dil bilgisi öğretimi, kelime öğretimi ve yazma becerisi açısından karşılaştırılması faydalı olacaktır. Tablo 1, söz konusu yaklaşımları çalışma kapsamına uygun bir biçimde karşılaştırmaktadır.

Tablo 1. Yabancı Dil Öğretiminde Benimsenen Temel Yaklaşım ve Yöntemlerin Dil Bilgisi Öğretimi, Kelime Öğretimi ve Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması

YÖNTEM	DİLBİLGİSİ	KELİME	YAZMA
<i>Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi</i>	Dil bilgisi öğrenimine büyük önem verilir. Hedef dilin ana dile doğru bir biçimde tercüme edilmesi gerekir.	Kelime ezberlenmelidir. Çeviri yapılabilir. Çeviri yapılabilmesi için yeterli kelime bilgisine sahip olunmalıdır.	Yazma yeteneği üzerinde en çok durulan yeteneklerden biridir. Özellikle metinlerin tercüme edilmeleri süreçlerinde yazma yeteneğinin gelişmiş olması faydalı olacaktır.
<i>Direkt Yöntem</i>	Dil bilgisi kuralları çok az öğretilir. Sadece mecbur kalındığında detaylara girilmeksizin aktarılır.	Günlük hayattaki kelimeler resim ve nesnelerle öğretilir.	Konuşma ve dinlemeye oranla daha az önem verilir. Dinlediğini yazma etkinlikleri yapılabilir.
<i>Doğal Yöntem</i>	Dil bilgisi öğretilmez. Öğrencinin kendisinin öğrenmesi beklenir.	Telaaffuzun doğru olması önemlidir.	Yazma yeteneğinin gelişmesine ciddi anlamda özen gösterilmez.
<i>İşitsel Dilsel Yöntem</i>	Öğrencilerin hata yapmalarının önüne geçilmelidir.	Öğrenimin ilk başlarında oldukça sınırlı olur ama süreç içerisinde zamanla kelime bilgisi gelişir.	Dil öğrenimi sürecinde yazma yeteneğinin en son önem sırasına sahip olduğu düşüncesi vardır.
<i>İletişimsel</i>	Dil bilgisi öğretimine fazla önem verilmez.	Kelime öğrenimi konuşma sürecinde öğre-	Özellikle dil öğretiminin gerçekleştirildiği

Yöntem	Önemli olan iletişimin sağlanabilmesidir.	nilir. Önemli olan kelimeleri ezberlemek değil konuşma esnasında anlamına uygun kullanabilmektir.	“rol” gibi tekniklerde sıklıkla yazma becerisi geliştirilir. Öğrenenin özgür bir biçimde yazması istenir.
Eklektik Yöntem	Dil bilgisine aşırı yoğunlaşmak faydalı olmaz. İhtiyaçlara göre hareket edilmelidir.	Kelime öğrenmeye hemen başlanır. Kelimelerin cümle içerisinde kullanılması faydalıdır.	Yazma becerilerine önem verilir. Dilin öğrenilmesi süreci başlar başlamaz yazma becerisine de önem verilir.
Bilişsel Yöntem	Dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde hem tümevarım hem de tüm dengelim yaklaşımları benimsenir.	Ezbere önem verilmez. Önemli olan anlamadır.	Yazma becerisine de diğer becerilerle eşit önem verilir.

Çalışmanın bu noktasında söz konusu yöntem ve yaklaşımlar ile sıklıkla üzerinde durulan diğer yöntem ve yaklaşımlar üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisi göz önünde bulundurulmaktadır.

2.1.3.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) geleneksel bir dil öğretim yöntemidir. Genel amaç çeviri yapılmasıdır. Latince ve Yunancanın öğrenimi için kullanılmıştır. Yakın dönem açısından bakıldığında on dokuzuncu yüzyılda İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin öğretimi amacıyla kullanılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğretmenlerin Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi kullanmaları durumunda dikkat etmeleri gereken özellikler şu şekilde listelenebilir:

- Dil bilgisi kurallarına önem verilir,
- Kuralı gösteren metinler hazırlanır/kullanılır,
- Kelime listeleri verilir,

Çeviri çalışmaları yapılır. Önemli olan hedef dilden anadile metinleri tercüme edebilmektir,

Dil bilgisi alıştırmaları yapılır,

Dil bilgisi konuları detaylı bir biçimde
verilir, Anadil orta yoğunlukla kullanılır,

Okuduğunu anlama soruları kullanılır,

Eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma çalışmaları yapılır,

Boşluk doldurma çalışmaları yapılır,

Ezberleme önemlidir,

Yeni öğrenen kelimelerin cümle içerisinde kullanılması yeteneğinin
geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılır,

Sözün konuşma şeklinde öğretilmesine önem verilmez (Karavas, 2014, s. 18-19) (Asl, 2015, s. 18).

Öncelikle bu yöntemde dil bilgisi öğretimi tümevarım kullanılarak gerçekleştirilir. Eğitimin ilk aşamalarında öğrencilere metinler verilir ve buradaki dil bilgisi kalıpları üzerinde durulur. İlerleyen aşamalarda daha karmaşık dil bilgisi kalıpları verilir. Dil bilgisi, dilin kurallarının öğrenilmesi ve bu sayede doğru çeviri yapılabilmesi için önemlidir. Dil bilgisi kuralları öğretilirken anadil yoğun olarak kullanılır. Bunun yanında hedef dil de kullanılır. İki dilin birleşmesiyle beraber kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviri gerçekleştirilir (Memiş & Erdem, 2013, s. 300).

Dil bilgisi çeviri yöntemi kullanıldığında yeni kelimeler hedef dilden ana dile doğrudan çeviri yapılarak öğretilir. Bu durum yöntemi temel amacı olan “çeviri” dikkate alındığında mantıklı olmaktadır. Kelimelerin anlamları anadil kullanılarak öğretilir. Öğrenciler için kelimelerin anlamlarını ve aktardıkları duyguları öğrenmek zor olmaktadır. Yeni kelimelerin ezberlenilmesi ve hatırlanması noktasında bu türlü bir öğrenme sisteminin kullanılması faydalı olabilmektedir (Klodiana, 2012, s. 14-15).

Bu yöntemde yeni kelimelerin ezberlenmesi için kullanılan bir takım teknikler bulunur. Bu teknikler çeviri, okuduğunu anlama çalışması, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerin çalışılması, kökteş kelimelerin çalışılması, boşluk doldurma çalışmaları, ezberleme, kelimeleri cümlede kullanma ve kompozisyon yazma şeklindedir (Temizgöl, 2013, s. 62-65).

Dil bilgisi çeviri yöntemi, hedef dilin ana dile çevrilmesini hedeflediği için yazma yeteneğine büyük önem verilir. Zira önemli olan konuşma değil daha çok yazma yeteneğinin gelişmesidir. Burada hedef dilde bulunan bir metnin ana dile çevrilmesi ve anadilde bulunan metnin hedef dile çevrilmesi amaçlanarak metinler kullanılır. Öğrenenlerden söz konusu metinleri doğru bir biçimde çevirmeleri istenir. Çeviri esnasında dil bilgisi kurallarının doğru kullanılması da önemlidir (Asl, 2015, s. 24-25).

2.1.3.2. Doğrudan (Direkt) Yöntem

Doğrudan (Direkt) yönteme göre öncelikle dil kulakla işitilmeli, dille pekiştirilmeli ve sonrasında okunup elle yazılmalıdır. Direkt yönteme göre yabancı dil öğrenimi ana dil öğrenimi ile aynı süreci yaşamalıdır. Ana dilini öğrenen birisi öncelikle dinler ve sonrasında yazar. Benzer bir biçimde, direkt yönteme göre yabancı dil öğrenen birisi önce dinlemeli ve sonrasında konuşmaya çalışmalıdır. Okuma ve yazma ise buy süreci devam ettirmelidir (Memiş & Erdem, 2013, s. 301).

Direkt yöntemi kullanacak olan öğretmenler öğrencilerin konuşmalarına büyük önem vermelidirler. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten bir öğretmen öğrencilerin dinleme ve konuşma faaliyetlerine mümkün olduğunca çok zaman ayırmalıdır. Bu sebeple dil öğretimi sürecinde oluşturulan ortam konuşmayı ve dinlemeyi özendirici nitelikte olmalıdır. Bu durumda öğrenciler konuşmaya ve birbirlerini dinlemeye istekli hâle geldiklerinde başarılı sonuçlar ortaya çıkabilecektir (Mart, 2013, s. 183).

Direkt yöntemde sözlü yeteneklerin geliştirilmesine odaklanılır. Dil bilgisi kurallarına önem verilmez. Çeviri yapılmaz ve dil bilgisi ve çeviri konuları sadece gerekli olduğu durumlarda kullanılır. Sınıfta ders anlatımı çoğunlukla hedef dilde gerçekleştirilir (Karavas, 2014, s. 20-25).

Direkt metodun kullanımı söz konusu olduğunda yabancılara Türkçeyi öğreten öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen sesli okuma faaliyeti yapabilir. Öğrenciler sesli okuma yaparken öğretmen jest ve mimiklerle öğrenme sürecini desteklemelidir. Metinlerde resimlerin de kullanılması öğrencilerin dili mümkün olduğunca doğal ortamda öğrenmelerini kolaylaştırır.

Öğretmen öğrencilerine kendi hatalarını kendileri düzeltmeleri noktasında özgürlük vermelidir. Öğretmen sürekli olarak öğrencinin hatalarını düzeltme yoluna gittiğinde bu durum öğrenci üzerinde olumsuz bir etki oluşturacaktır. Bunun yerine dolaylı bir biçimde yardımcı olunması daha mantıklı olacaktır. Soru cevap alıştırmaları bu yöntemin en dikkat çekici tekniklerinden biridir. Soru cevap tekniği ile beraber öğrencilerin hem dinleme hem de konuşma becerileri artacaktır. Dahası, öğrencilerin hedef dilde mümkün olduğunca hızlı düşünme yetenekleri de artacaktır (Sumaiya, 2015, s. 9-10).

Direkt yöntemde günlük hayatta kullanılan kelimelerin öğretilmesi üzerine odaklanılır. Kelimelerin öğretilmesi sürecinde resimlerden ve nesnelerden yararlanılır. Kelimelerin ezberlenmesi aşamasında kullanımlarına önem verilir (Karavas, 2014, s. 20-21).

Dil bilgisi öğretimi açısından değerlendirildiğinde direkt yöntem son derece etkisiz görülebilir. Diğer bir ifadeyle direkt yöntem dil bilgisine önem vermez. Neredeyse hiç dil bilgisi kuralı öğretilmez. Onun yerine öğrencilerin zamanla kendilerinin dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri beklenir. Yazma açısından değerlendirildiğinde de direkt yöntem popüler görülmez. Direkt yöntemde önemli olan dilin sözlü bir iletişim aracı olarak kullanılmasıdır. Direkt yöntemde yapılabilecek yazma faaliyeti öğretmenin bir metni okuması ve öğrencilerden yazmalarını istemesidir. Öğrencilerin hataları yazma faaliyeti sonucunda öğretmen tarafından kontrol edilir (Sumaiya, 2015, s. 10).

2.1.3.3. Doğal Yöntem

Doğal yöntem, direkt yöntemden daha da ileri giderek yabancı dil öğretiminin doğrudan hedef dil üzerinde doğal bir ortamda gelişmesi gerektiğini savunur. Doğal yöntem *“yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dil bilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir”* şeklinde tanımlanabilir (Memiş & Erdem, 2013, s. 302).

Doğal Yöntem aslında geleneksel yöntemlerin işe yaramadığı görüşünün sonucu olarak ortaya çıkan yaklaşımlardan birisidir. Yöntemi geliştiren Krashen ve Terrell (1987)'ye göre geleneksel dil öğretim yöntemleri özellikle yetişkinlerin yabancı dil edinimlerinde

işe yaramamaktadır. Bu sebeple Doğal Yöntemde iletişim kurma amacıyla dil ile ilgilenmek ve dilin anadil olarak kullanım özelliklerinin doğal ortamlarında görülmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle bu yönteme göre dili öğrenmek için öncelikli amaç iletişim olmalıdır ve dil sadeleştirilmeden doğal hâliyle öğrencilere sunulmalıdır (Scheffler, 2008, s. 290).

Doğal Yöntemin beş önemli ilkeler vardır. Bu ilkeler “Edinme veya Öğrenme Hipotezi”, “Gözlemleme Hipotezi”, “Doğal Sıra Hipotezi”, “Girdi Hipotezi” ve “Etkili Filtre Hipotezi” şeklindedir. Tablo 2’de Doğal yöntemin temel ilkelerini özetlemektedir.

Tablo 2. Doğal Yöntemin Temel İlkeleri

İLKE	AÇIKLAMASI
<i>Edinme veya Öğrenme Hipotezi</i>	Bu ilke edinim ve öğrenme kavramlarını birbirlerinden farklı görür. İlkeye göre edinim dilin doğal bir biçimde öğrenilmesi ve içselleştirilmesidir. Bir çocuğun büyürken anadilini öğrenmesi bir edinimdir. Dilin sonradan özellikle de geleneksel yöntemlerle öğrenilmesi ise edinim olarak değil öğrenme olarak kabul edilir ve öğrenme kadar başarılı görülmez. Öğrenme bilinçli bir süreçken edinim bilinçsiz ve kendiliğinden olan bir süreçtir.
<i>Gözlemleme Hipotezi</i>	Gözlemleme hipotezine göre dil öğrencisinin kurmaya çalıştığı iletişim çabaları ve bu süreçte ürettikleri tamamen bilinçli olarak gerçekleştirilmektedir. Diğer bir ifadeyle birey edindiklerinin bir ürünü olarak konuşma veya yazma gibi ürünleri ortaya çıkarır. Edinimin bir çıktısı olarak görüldüğü için öğrencinin ürettiği çıktıların gözlemlenmesi ve hatalı noktaların düzeltilmesi son derece önemlidir.
<i>Doğal Sıra Hipotezi</i>	Doğal sıra ilkesi dil bilgisi konularının öğrenilmesinin doğal bir sıralama ile gerçekleşeceğini düşünür. Bu sıralama bir çocuğun anadilini öğrendiği sıralama ile aynıdır. Dil bilgisi açısından dil öğrenenlerin yaptıkları hatalar, doğal sıralama sürecinin birer parçası olarak

	görülür ve henüz öğrenilmeyen veya öğretilmeyen konularda dil bilgisi hatası yapılması normal karşılanır.
<i>Girdi Hipotezi</i>	Girdi ilkesine göre bir bireyin yabancı dili öğrenebilmesinin en temel şartı, yeterince anlamlı girdiye maruz kalabilmesidir. Birey ne kadar anlamlı dil ortamına maruz kalırsa yabancı dili edinimi süreci de o kadar kolay olacaktır. Dil ile mümkün olduğunca fazla zaman geçirilmeli ve maruz kalınmalıdır. Maruz kalınan dil öğrenenin mevcut yeterliliklerinin çok az üzerinde olmalıdır.
<i>Etkili Filtre Hipotezi</i>	Bu ilkeye göre duyduklarını ve diğer yollarla maruz kaldıklarını düşük düzeyde filtreleyen bireylerin dil öğrenme süreçleri daha kolay gerçekleşecektir. Zira bu bireyler dili ve dilin öğelerini daha kolay bir biçimde kabul edebilirler. Bu durum da onların dil ile olan etkileşim düzeylerinin daha yüksek olmasını sağlayacaktır.

Kaynak: (Mani, 2016, s. 11-12).

Doğal yöntemin dil bilgisi öğretimine olan yaklaşımının direkt metoda yakın olduğu söylenebilir. Doğal yöntemle göre dil bilgisi öğretimi gereksizdir ve aşırı öğretilmesi durumunda olumsuz etkileri ortadan kaldırır. Zira bu yöntemle göre özellikle de dil bilgisi hatalarının sıklıkla düzeltilmesi öğrenci ve öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturacaktır. Kısacası önemli olan doğru bir dil kullanılması değil iletişime geçilebilmesidir (Sam, 2016, s. 15).

Kelime açısından bakıldığında ise Doğal Yöntem “doğru telaffuz” konusuna odaklanmaktadır. Doğal yöntemle göre bireyin iletmek istediği anlamı/mesajı oluşturup iletebilecek kelimeleri bilmesi gerekir. Bu noktada doğru ifade edebilme yeteneği geliştirilmelidir (Rantonen, 2016, s. 37). Yazma açısından değerlendirildiğinde ise doğal yöntemin daha çok dinleme ve konuşma yeteneklerinin gelişmesine önem verdiği görülmektedir (Sumaiya, 2015, s. 20).

Tunçel (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmen isteyen öğretmenlerin Doğal Yöntemi kullanmalarının gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır. Yazarın elde ettiği sonuçlara göre Doğal Yöntem günümüzde de kullanılması gereken bir yöntemdir ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde bu yöntemden faydalandığında olumlu sonuçlar alınacaktır. Türkçe öğretilirken üzerinde durulan konular ve içerikler belirli mesajları aktarabilir nitelikte olmalıdır. Öğrenciler iletmek istedikleri mesajları iletebildiklerinde Türkçenin öğrenilmesi daha kolay olacaktır. Yazara göre *“yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konular (hem dil bilgisi hem de hedef sözcükleri içeren konular) belli bir mesaj içermeli ve bu mesajlar doğal kılıflarla öğrencilere sunulmalıdır. Doğal Yaklaşımın anlaşılabilir kazanımlar olarak adlandırdığı bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağı söylenebilir”* (Tunçel, 2014, s. 142).

2.1.3.4. İşitsel Dilsel Yöntem

İşitsel Dilsel Yöntem ilk olarak 1930'lu yıllarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemlerde Amerikan ordusu dünyanın farklı yerlerinde bulunmaya başlamıştır. Ordunun en büyük ihtiyaçlarından birisi farklı yerlerde bulunan personelin yabancı dil öğreniminin başarısız olması olmuştur. Bu dönemde Michigan Üniversitesi söz konusu sorunun çözme amacıyla İşitsel Dilsel Yöntemi geliştirmiştir. Sahip olduğu özellikler dikkate alındığında işitsel dilsel yöntemin bu dönemlerde popüler olan Dil bilgisi Çeviri yönteminde oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. 1950'li yıllara gelindiğinde İşitsel Dilsel Yöntem ortaokullarda da kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenme psikolojisi açısından davranışçı özelliklere sahip olan yöntem öncelikle dinleme, sonrasında konuşma, sonrasında okuma ve son olarak yazma konularına odaklanması gerektiğini belirtmektedir.

Bu yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusu, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalıp bilinen yöntemlerle uygulamada yeterli sonucu alamayınca özellikle Michigan Üniversitesinin yardımlarıyla bu yöntemi geliştirmiştir. Alınan sonuçlar çok başarılı olmuş, daha sonra 1950'li yıllarda orta dereceli okullarda da Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi yaygınlaşmıştır. Bu yöntem öğrenme psikolojisi açısından davranışçı (Skinner), dilbilim bakımından yapısalcı (Bloomfield, Nelson Brooks ve Lado) görüşler etkisinde gelişmiştir. Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile

başladığını daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığını savunur. Bu sebeple yöntem dinleme-anlamaya ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir (Memiş & Erdem, 2013, s. 303).

Bu yöntemin genel özellikleri şu şekilde listelenebilir:

Dil formların metnin içinde doğal bir biçimde bulunur,

Anadil mecbur kalınmadıkça kullanılmamalıdır.

Öğretmenin temel özelliği hedef dil için bir model olmaktır. Öğretmen hedef dilin konuşulması noktasında örnek olarak görülmelidir.

Dil öğretimi “alışkanlıklar oluşturma” süreci olarak görülmelidir.

Öğrencilerin hata yapmaları engellenmelidir. Hataların yanlış öğrenmeleri oluşturacağı düşünülür.

Dil öğreniminin temel amacı öğrencilerin iletişim yeteneğinin geliştirilmesidir.

Öğrenciler hem sözel hem de sözel olmayan kalıpları öğrenmelidirler.

Hedef dilin özelliklerinin tekrar edilmesi olumlu sonuçların elde edilmesini sağlar.

Öğrencilerin duraksamadan cevap verebilecek kadar iyi öğrenmeleri faydalı olacaktır.

Öğretmen bir orkestra şefi gibi olmalıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenimi sürecinde onlara örnek olmalı ve onları yönlendirmelidir.

Kelime öğrenimi önemli değildir. İlk başlarda sınırlı sayıda kelime öğrenilir.

Kelimeler zaman içerisinde konular üzerinde duruldukça kendiliğinden öğrenilir.

Hedef dilin öğrenilmesi ve anadilin öğrenilmesi benzer özelliklere sahiptir. Bu sebeple örnekler üzerinde eğitim sürecinin yürütülmesi faydalı olacaktır.

Anadilin ve yabancı dilin karşılaştırılması öğretmenlere hangi alanlarda öğrencilerin sorunlar yaşayabileceği hakkında bilgi verecektir.

Konuşmanın edinimi yazma yeteneğinin ediniminden çok daha önemlidir.

Dil ile kültür birbirlerinden ayrılamaz olan unsurlardır. Bu sebeple öğretmenin hedef dilin kültürüne yabancı olmaması gerekir (Sarıçoban, t.y., s. 188).

Yukarıdaki özellikler incelendiğinde, bu yöntemde kelime öğretimi açısından aceleci davranılmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yerine kelime öğretimi sürecin başlarında az bir miktarda olmaktadır. Zamanla konular ilerledikçe kelime bilgisinin de ilerlemesi

beklenmektedir. Yazma yeteneğinin gelişmesi ise kelime öğrenimine benzer bir biçimde önemsiz görülmektedir. Dinleme ve konuşma yetenekleri daha önemli görülmektedir.

2.1.3.5. İletişimsel Yöntem

İletişimsel yöntemin en önemli özelliklerinden birisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her birine eşit önem vermesidir. İletişimsel yaklaşıma göre dilin günlük işlevinin yerine getirilmesi sürecinde söz konusu becerilerin bütüncül bir biçimde ele alınması faydalı olacaktır. Zira söz konusu becerilerin beraber işe yaradıkları düşüncesi benimsenir. İletişimsel yöntemin bir diğer özelliği ise metin üzerinde durmasıdır. Bu yöntemde dil öğretiminde girdi ve çıktı olarak metnin ortada durduğu kabul edilir. İletişimsel yaklaşım görev odaklıdır. Zira bu yaklaşıma göre bireyin yabancı dil öğrenebilmesi için dili kullanabilmesi gerekir. Dilin kullanımı önemlidir ve gerçek dilsel iletişim kurulmalıdır. Öğrencilere görevlerin verilmesi faydalı olacaktır (Ayan & Dilidüzgün, 2018, s. 470).

İletişimsel yöntem bilişsel yaklaşımı yetersiz bulur. Edim ve yeti kavramlarına ek olarak “iletişim yetisi” kavramının da üzerinde durulması gerektiğini savunur. Bu yaklaşım dili iletişimin temel aracı ve dil öğrenimini iletişim yetisinin geliştirilmesi olarak nitelendirir (Bilgisu, 2017).

İletişimsel Yöntemde dil öğretim sürecinde kullanılan belli başlı teknikler şu şekilde listelenebilir:

Rol: Bu teknikte öğrencilere roller verilir ve bir görevi yerine getirmeleri beklenir. Örneğin A öğrencisi restorana gelen bir müşteri olur ve B öğrencisi garson rolünü oynar.

Benzetme (Simülasyon): Bu yöntem rol yönteminin daha kapsamlısıdır.

Benzetme yönteminde geniş bir öğrenci grubu ile çalışılır. Verilen konular çok daha karmaşık olur. Örneğin bir şehrin planlaması görevi verilir. Bir öğrenci iletişim, diğeri ulaşım gibi konulara hazırlanır. Detaylı bir ön çalışma gereklidir.

Drama: Drama tekniğinde de öğrencilere roller verilir. Öğrenciler rollerini yazar ve sergilerler.

Projeler: Grup üyeleri gazete hazırlama gibi faaliyetler gerçekleştirirler.

Görüşme: Görüşme tekniği iki kişi veya daha kalabalık bir grupla yapılabilir.

Bir öğrenci tanınmış bir iş adamı olurken diğer öğrenci gazeteci olabilir.

Problem Çözme: Bu teknikte grup üyelerine çözmeleri için bir problem verilir.

Problemler basit veya karmaşık olabilir (Asl, 2015, s. 23).

İletişimsel Yaklaşımda öğrenci sosyal bir birey olarak görülür. Bu sebeple öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenir. Öğrenci aktif olarak faaliyet gösterirken öğretmen çoğunlukla rehber rolündedir. Hem metinlerin okunması ve yazılması hem de konuşma ve dinleme faaliyetleri gerçekleştirilir. Öğrencinin dil ile içli dışlı olması sağlanır (Ayan & Dilidüzgün, 2018, s. 470).

İletişimsel Yöntemin yabancılara Türkçe öğretimi üzerindeki etkiyi inceleyen Göçer (2017) şu ifadeleri kullanmaktadır:

Türkçeyi öğrenmek isteyen kişilere hedeflenen dil öğrenme becerileri kazandırarak dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme yeterliğine ulaştırmak için İletişimsel dil öğretim yönteminin kullanılmasında yarar vardır. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi görevini yürüten öğretmenler, öğrenme süreçlerinde öğrencilere iyi bir rol model olabilmeleri için bir tiyatrocü edasıyla davranabilmeli, beden dilini kullanarak ve doğaçlama konuşmalarıyla öğrencilerine canlı mesleki performans sergileyebilmelidir. Öğrencilerin hedef dili zorunlu yaşam ortamlarında yeterli bir şekilde kullanabilmelerinin hazırbulunuşluğunu sağlayabilmek için öğrencilere diyalog metinlerinin canlandırılması ve konuşma becerisinin deneyimlenmesine zemin olacak rolleri gerektiren performans görevleri verilmelidir. Bu durum iletişimsel yöntem anlayışı ve uygulamalarının sağladığı imkânlar çerçevesinde yabancı dili öğrenme amacında olanlara anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi ile iletişimsel yeti kazanma ve geliştirme şansını verebilecektir (Göçer, Features, Using and Functions of Communication Method in Teaching Turkish as a Second Language, 2017, s. 11-14).

İletişimsel yaklaşımda kelime öğretimi konuşma kullanımı şeklinde öğretilir. Kelimelerin bir kâğıda yazılıp ezberlenmesinden ziyade konuşma esnasında kullanılması tercih edilir. Kelime yapıları ve anlamlarının kullanılması önemlidir ve

kelimeler günlük konuşma dilindeki anlamları ile orijinal metinler üzerinde incelenir (Negirew, 2015). Temizgöl (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada İletişimsel Yöntem ile Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi kelime öğretimi açısından karşılaştırılmıştır. Lise 10. sınıfta okuyan 50 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre İletişimsel Yaklaşım kelime ezberi açısından Dil bilgisi Çeviri Yaklaşımına göre daha iyi bir sonuç vermiştir (Temizgöl, 2013).

İletişimsel yöntemde yazma becerisinin gelişmesine önem verilir. İletişimsel Yaklaşımın yazma becerisine bakışı, yazarın özgür bırakılması şeklindedir. Öğrenci yazma faaliyeti gerçekleştirirken belirli kurallara bağımlı kalmaz. Görüş düşüncelerini özgür bir biçimde yazar (Likaj, 2015, s. 102). İletişimsel Yaklaşım da dil bilgisi öğretimine önem verilmez. Önemli olan iletişimin sağlanabilmesidir (Rama & Agullo, 2012).

Öztürk (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemin İletişimsel Yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışmada öğretmenlerin 6 tanesi Doğal Yöntemi, 10 tanesi Dil bilgisi Çeviri Yöntemini, 13 tanesi Bilişsel Yöntemi, 19 tanesi İşitsel Dilsel Yöntemi, 24 tanesi Eklektik Yöntemi ve 30 tanesi İletişimsel Yöntemi en faydalı yöntem olarak belirtmişlerdir (Öztürk, 2018, s. 280).

2.1.3.6. Eklektik Yöntem

Eklektik Yöntem, Seçmeci Yöntem olarak ifade edilebilir. Eklektik Yöntemde herhangi bir yaklaşıma tamamen bağlı olmak yerine, birden fazla yaklaşımdan faydalanma durumu söz konusudur. Öğretmen dil öğretimi sürecinde tek bir yaklaşıma bağımlı kalmaz ve durumun gerekliliklerine göre birden fazla yaklaşımdan faydalanabilir. Örneğin öğretmen bir aktivitede Dil Bilgisi Çeviri Yöntemini kullanırken başka bir durumda İşitsel Dilsel Yaklaşımı benimser. Dahası öğretmen bir faaliyet içerisinde de birden fazla yaklaşım ve yöntemin belirli özelliklerini harmanlayabilir. Yukarıda bahsedilen yöntemler hakkında bilgi sahibi olan öğretmen her bir yaklaşım ve yöntemden işine gelen özellikleri alır (Teke, 2016, s. 216).

Eklektik yaklaşıma göre dil bilgisi konularına haddinden fazla önem verilmemelidir. Zira sadece dil bilgisi konularına odaklanmak tam anlamıyla dil öğrenimin

gerçekleşmesini engeller. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi sürecinde ihtiyaçlara göre hareket edilmelidir (Kumar, 2013, s. 2).

2.1.3.7. Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntemde dili tam anlamıyla öğrenebilecek seviyeye ulaşmak için dil örgüsünün tamamıyla bilinçli bir biçimde anlamak gerekir. Bu düşüncenin öncülüğünün Noam Chomsky yapmıştır. Bilişselcilik ile beraber 1960'lı yıllardan itibaren dil öğrenimine farklı bir açıdan bakılmıştır. Bu yaklaşıma göre dil öğreniminde bireyin hem akli hem de kişiliği etkili olmaktadır. Davranışçı yaklaşımlardan farklı bir biçimde dil öğrenimi alışkanlık edinilmesi olarak değil bireyin düşünerek gerçekleştirdiği bir eylem olarak kabul edilir. Bireyin doğuştan getirdiği dil öğrenme yeterliliği etkili görülür. Bilişsel Yöntemin temel özellikleri şu şekilde listelenebilir:

Dil kuralları bilinçli bir biçimde öğrenilir.

Dil öğreniminde tümdengelim yaklaşımı benimsenir.

Alışkanlık öğrenimi yaklaşımı faydasızdır.

Çeviriye izin verilir.

Çok fazla olmamak şartıyla anadil kullanılabilir.

Anadil ve hedef dil arasındaki benzerliklerin sayısı farklılıkların sayısından fazladır.

Öğretim bireysel olarak yapılmalı fakat grup çalışmaları faydalı olacaktır.

Görsel ve işitsel araçlardan faydalanmak gerekir (Gömleksiz, t.y., s. 258).

Bilişsel yöntemde ezber yerine anlamaya önem verilir. Dil bilgisi kurallarının öğretilmesinde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır. Çeviriye izin verilir. Eski bilgiler ile yeni bilgilerin birleştirilmesi faydalı görülür. Dört temel becerinin hepsine eşit önem verilir (Bilgisu, 2017).

2.1.3.8. Diğer Yaygın Yöntem ve Yaklaşımlar

Yukarıda belirtilen yaklaşım ve yöntemlerin haricinde de yoğun bir biçimde kullanılan yaklaşım ve yöntemler bulunmaktadır. Bu başlık altında yoğun kullanılan bazı yaklaşım ve yöntemlerden bahsedilmektedir.

Üzerinde sıklıkla durulan diğer yöntemlerden birisi Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemidir. Grupla Dil Öğretim Yöntemi ismiyle de anılmaktadır. Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi 1960'larda yaygınlaşmaya başlamıştır. Dil öğretiminin merkezinde öğrenci vardır. Diğer bir ifadeyle öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenir. Danışmanlı Dil Öğretim Yönteminin çıkış noktası hata yapmaktan çekinen öğrencilerin dil öğreniminde başarısız olması sorunudur. Bu sebeple öğrencilerin hata yapmalarına izin verilir. Hata yapma korkusu olmaksızın öğrencilerin rahat bir biçimde konuşabilmeleri ve dil öğrenimini gerçekleştirmeleri için uygun zemin hazırlanır. Öğretmene ek olarak öğrencilere de sorumluluklar verilir (Memiş & Erdem, 2013).

Görev Temelli Yöntemin odak noktasında dört dil becerisine de eşit oranda önem verilmesi vardır. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine aynı ölçüde önem verilir. Görev Temelli Yöntem dili bir iletişim aracı olarak görür ve dil öğrenenlerin bilgi, duygu ve düşüncelerini dört beceriyi de kullanarak ifade edebilmeleri için uğraşır. Eğitim sonuç temelli olmaktan ziyade süreç temellidir. Öğretim programı hazırlanırken gerçek hayatta uyumlu olmalıdır. Günlük hayatta kullanılan dil özelliklerine önem verilir. Görev Temelli Yöntem altı görev tipine sahiptir. Her bir görev tipine uygun kelimeler ve kalıplar öğretilerek kullanılır. Görevin ne zaman ve nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirme yapılır.

Günümüzde birçok ülkede Piaget, Vygotsky, Bruner gibi araştırmacıların görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen Etkinlik Yaklaşımı kullanılmaktadır. Etkinlik Yaklaşımının popülerliği son dönemlerde artmıştır. Etkinlik Yaklaşımının temel çıkış noktası, dil öğretiminin dil bilgisi, kültür ve kelime bilgisi gibi alanlardan ziyade etkinlikler yaparak öğretilmesidir. Etkinlik Yaklaşımı temelini yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık kuramlarından alır. Etkinlik Yaklaşımı benimsenerek sürdürülen dil öğrenim sürecinde yetişkinlerin ve çocukların beraber çalışmaları prensibi vardır. Belirlenen etkinlikleri çocuklar ve yetişkinler görev dağılımı yaparak beraber gerçekleştirir. Bu sayede belirli becerilerin geliştirilmesi sağlanır. Zihinsel gelişim ve dil gelişimi açısından önemli ilerleme sağlanır. Belirlenen görev ve etkinlikler öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak görev almalarını teşvik eder. Etkinliklerin temel amaçlarından birisi insan beynini geliştirmektir (Firdevs, 2011, s. 142-143).

Son dönemlerde üzerinde yoğun bir biçimde durulan yöntemlerden birisi de Telkin Yöntemidir. Dil öğretiminde Telkin Yöntemini diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik ruhbilim alanında gerçekleştirilmiş çalışmalardan elde edilen sonuçlardan faydalanılarak geliştirilmiş olmasıdır. Telkin Yöntemi bilince ve akla uygun görülmeyen etkilerin kontrol altına alınıp öğrenme içeriğinin yeniden düzenlenmesini sağlar. Telkin Yöntemini geliştiren Bulgar psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov'un elde ettiği sonuçlara göre Telkin Yönteminin kullanılmasıyla beraber geleneksel dil öğretim yöntemleri ile kıyaslandığında 3 ila 5 kat daha fazla öğrenme sağlanabilmektedir. Telkin Yöntemine göre olumlu öğrenme telkinleri öğrenmeyi hızlandırır. Öğrenmenin iyi sonuçlar vermesi için “olumlu öğrenme psikolojisi” dikkate alınmalıdır. Bu yöntemde sınıfın düzenlenmesi, müzik kullanımı ve öğretmenin otoriter bir tutum takınması gerekir. Öğrenme ortamındaki iletişim kurma süreçleri rahat bir biçimde ilerlemelidir ve öğretmen müzikten sıklıkla faydalanmalıdır (Memiş & Erdem, 2013, s. 308).

Telkin yönteminin genel özellikleri şu şekilde listelenebilir:

Telkin Yöntemi sayesinde bireyin sahip olduğu kapasitesinden daha fazla dil öğrenebileceği kabul edilir.

Telkin Yöntemi dil öğrenimini hızlandırır.

Telkin Yöntemi yabancı dil öğreniminin kişiye diğer alanlarda da fayda sağlayacağını kabul eder.

Telkin Yöntemi akla ve bilime dayalı olmayan “esinbilim”den temelini alır.

Telkin Yöntemi bireyin potansiyel olarak sahip olduğu dil öğrenme yeteneğinin ortaya çıkarılmasını amaçlar ve bu yönde etkinlikler oluşturur/kullanır.

Bireydeki saklı yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanır.

Telkin Yöntemi çevre koşullarına büyük önem verir. Rahat oturaklar ve uygun ışık gibi hususların öğrenmeyi ciddi anlamda etkilediği düşünülür.

Dil bilgisi konularının öğretilmesi önemlidir.

Dil öğrenimi konusunda kullanılması gereken araçlar arasında müziğin yanında hedef dilde hazırlanan posterler ve benzeri araçların kullanımının da faydalı olacağı düşünülür. Bu araçların öğrenme ortamında kullanılması gerekliliği savunulur.

Telkin Yönteminde öğretmen sınıfta kontrolü elinde bulunduran güçtür ve ciddi bir otoriteye sahiptir. Süreci öğretmen yürütür.

Öğrencilere farklı roller verilir. Hedef dilde verilen her yeni görevin öğrencinin o konuyu daha iyi ve hızlı öğreneceği düşünülür.

Telkin Yöntemine göre görevlendirmeler dil öğretiminde etkilidir.

Öğrencilerin potansiyel öğrenme yeteneklerinin artırılması ve zihinsel rahatlama yaşamaları için öğrenim sürecinde arka planda Barok müzik kullanılır (Bilgisu, 2017) (Karavas, 2014, s. 35-36).

Sessiz Yol Yönteminin temel prensibi öğretmenin dil öğretimi sürecinde sessiz kalmasıdır. Öğrencilerin temel görevi ise dil öğrenimi sürecinde olabildiğinde fazla şey üretmektir. Sessiz Yol Yöntemine göre önemli olan kuralları öğretmenin aktarması değil öğrencilerin araştırmalar ve keşifler yaparak dili kendilerinin öğrenmesidir. Sessiz Yol Yöntemi dili öğretmeyi değil öğretmeyi öğretmeyi amaçlar. Erdem vd. (2015) bu yöntemin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Dil öğrenimi sürecinde içsel ölçüt geliştirilir.

Öğrencinin hatalarını kendisini bulup düzeltmesi beklenir.

Özfarkındalık oluşturulur.

Buluş yoluyla öğrenme felsefesi benimsenir.

Problem çözme yeteneği geliştirilir.

Eski ve yeni bilgiler yapılandırılır.

Anlamlı öğrenme gerçekleştirilir.

Hedef dilin ana dil gibi akıcı bir biçimde konuşulabilmesi hedeflenir.

Anadilin öğrenme sürecinde kullanılması yasaklanır.

Telaffuz çalışmalarına büyük önem verilir.

Yapısalcı bir yaklaşım benimsenir.

İletişimden ziyade cümlelerin doğru kullanılmasına önem verilir.

Dil bilgisi kuralları tümevarıma dayalı olarak öğretilir (Erdem, Gün, Şengül, & Özkan, 2015, s. 560-561).

Üzerinde durulacak son yöntem Tüm Fiziksel Tepki Yöntemidir. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi öncelikle psikolojik zorlamayı ortadan kaldırır. Fiziksel etkinliklerin

kullanımına önem verilir. İlk olarak dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesine odaklanılır. Sonrasında sözlü iletişim becerisi başlangıç düzeyinde geliştirilir. Dil öğretiminde önemli olan fiziksel aktivitedir. Eylemler dil öğrenimini oluşturan temel unsurlar olarak kabul edilir. En çok emir kipi kullanılır. Emir kipi sayesinde öğretmen öğrencileri dil bilgisi açısından da yönlendirebilmektedir. Emir kipi kullanılarak öğretmen öğrencilerin yönlendirirken öğrencilerin daha iyi öğrenecekleri düşünülür. Dahası, bu süreçte diğer öğrenciler de yönlendirilen öğrenciyi izleyerek öğrenme sürecini devam ettirirler (Oflaz, 2015, s. 705-706). Önce dinleme becerisine odaklanılır ve sonrasında konuşma, okuma ve yazma becerileri üzerinde durulur (Intarapanich, 2012, s. 307).

2.1.4. Türkçenin Tarihi Gelişimi ve Genel Özellikleri

Mermer (2009)'a göre Türkçenin ilk izlerine Sümer kaynaklarında rastlanmaktadır. Türkçenin en eski metni 6 satırdan oluşan Çoyr Yazıtı'dır. Hacim olarak en uzun metinler ise Köktürklerden kalma Bilge Kağan, Köl Tigin ve Tonyukuk Anıtlarıdır. Türkçe, VII-X. yüzyılları süresince Moğolistan'a kadar uzanan geniş bir coğrafyada Göktürk alfabesiyle kullanılan bir yazı dili hâline ulaşmıştı. 10.yüzyılda Kâşgarlı Mahmud'un Dîvânü Lûgati't-Türk ve Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig eserleri Türk dilinin günümüze ulaşması ve yazıldığı dönemde Türkçenin yaygınlaşması adına önemli gelişmelerdir. Türk dili XIII. yüzyılda bugünkü Özbekistan ve Türkmenistan sınırları içerisinde yer alan Harezmi Bölgesi'nde merkezi bir konuma kavuşmuştur. Hemen sonrasında gelen yüzyıllarda Yukarı İdil, Mısır, Anadolu ve Azerbaycan topraklarında yayılımına devam etmiştir. Harezmi Türkçesinin devamı şeklinde değerlendirilen Çağatay Türkçesi, XV-XX. yüzyıllar arasında tek ve ortak yazı dili olarak kullanılmaktaydı. (Mermer, 2009, s.1).

Özyetkin (t.y.) ise Türk dilinin tarihsel gelişimini yedi aşamaya ayırmaktadır. Bunlar sırasıyla Altay Dil Birliği Dönemi, İlk Türkçe Dönemi-Çuvaş-Türk Dil Birliği Dönemi (Pre-Turkic), Ana Türkçe Dönemi (Proto-Türkçe), Eski Türkçe Dönemi (6.-10.yy), Orta Türkçe Dönemi (11.-16. yy), Yeni Türkçe (Yeni Yazı Dilleri) Dönemi (16.yy ve sonrası) ve Modern Türkçe dönemi (20. yy ve sonrası) şeklindedir (Özyetkin, t.y., s. 3).

Sözcük yapısı açısından Türkçenin genel özellikleri incelenirken üzerinde durulan en önemli konulardan birinin sözcük grupları olduğu görülmektedir. Bazen belirli bir

durumu veya nesneyi ifade etmek için tek bir kelime yeterli olmamaktadır. Bu açıdan Türkçede isim tamamlamaları, sıfat tamamlamaları ve birleşik kelimeler gibi yapıların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Durukan, 2010, s. 146).

2.1.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenimi

Kavcar ve diğerlerine göre (2004), “Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle; öğrenememek demektir” ki bu dil öğretiminde başarısızlık anlamına gelir. Bir kişinin yabancı dili öğrendiğini o dili kullanarak diğer insanlarla tam bir iletişime geçmesiyle ölçeriz. Bu da genellikle tüm dünyada dört temel dil becerisini kullanabilmesi şeklinde olur (Kavcar, 2004, s. 59).

Bugün dünyanın hemen her ülkesinde insanlar diğer ülkelerdeki insanlarla ilişki kurma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç, yeni bir dil öğrenme ihtiyacını da birlikte getirmektedir. Yeni dil ya da daha doğru bir ifadeyle yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılamak için yabancı dil dersleri ve dil öğretim merkezleri vardır. Dünyada milyonlarca insan ana dili dışında “yabancı dil” öğrenmek için çabalarken, fark gözetmeksizin hemen her dilin öğretim sürecinde “...*tarihten günümüze kadar olan dönemde, genel olarak hedef dilde dil bilgisi kurallarının ya da dört temel dil becerilerinden biri veya birkaçının geliştirilmesine önem ve öncelik verilmiştir*” (Yılmaz, 2011, s. 510).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin incelendiği bu başlık altında konu dört temel beceri açısından değerlendirilmektedir. Zira yabancı dil öğretiminde kelime becerilerine ek olarak dinleme, okuma, konuşma ve yazılı anlatım yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Önemli olan bu dört yolun tamamında bireyin kendisini yabancı bir dilde ifade edebilmesidir (Erol, 2014).

Doğal olarak Türkçe bir yabancı dil olarak öğretilirken de dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan müfredatların oluşturulması amaçlanmalıdır. Yine eğitim programları ve uygulanacak yöntem ve teknikler belirlenirken de yabancıları söz konusu becerilerini geliştirmeyi amaçlayan olasılıklar tercih edilmelidir (Büyükaslan, t.y., s. 5).

2.1.5.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Dil Becerileri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerileri dinleme anlama, konuşma, sözlü anlatım, okuma, yazılı anlatım şeklinde değerlendirilmiştir. (Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, s.15)

2.1.5.1.1. Dinleme Anlama

Kaldırım ve Degeç (2017)'ye göre Türkçenin yabancı dil öğretimi konusunda karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi, öğrenen bireylerin dinleme konusunda yetersiz kalmasıdır. Yazarlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin günlük yaşamda duyduklarını anlamalarının önündeki engellerin neler olduklarının incelenmesi ve söz konusu engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu sayede Türkçe öğrenen bireyler dil öğreniminin temel amaçları arasında bulunan “anlama” sorununu çözebilecektir. Zira anlama sorunu çözülmediğinde birey dili bir iletişim aracı olarak kullanamayacak veya kısıtlı bir biçimde kullanacaktır. Kısacası Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Kaldırım & Degeç, 2017, s. 23).

Kaldırım ve Degeç (2017) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda aşağıdaki unsurların dinleme becerisinin gelişimi konusunda engelleyici niteliğe sahip oldukları görülmüştür:

Aksanlı konuşma,

Anlamı bilinen sözcük varlığının yetersiz olması,

Bilinen diğer dillerin olumlu etkisinin olmaması,

Bilinen kelime sayısının az olması,

Deyimler ve atasözlerinin kullanılması,

Görsel işitsel unsurların dinlenmemesi,

Hızlı konuşma,

Jest ve mimiklerin konuşmacı tarafından

kullanılmaması, Konunun ilgi çekici olmaması,

Konuşmacının hareketlerinin yeterli ve açıklayıcı olmaması ve

Konuşmacının ses tonu yetersiz olması (Kaldırım & Degeç, 2017, s. 32).

Erdem vd. (2015)'e göre Türkçe öğrenen bireylerin dinleme yeteneklerinin iyi bir düzeyde olmamasının en önemli nedenlerinden birisi, eğitim süreci içerisinde dinleme etkinliklerine yeterince önem verilmemesidir. Bu durumun doğruluğunu ispat etmek için yazarlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine hazırlanmış olan yüksek lisans tezlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre söz konusu çalışmalarda konuşma ve dinleme becerilerinin üzerinde neredeyse hiç durulmamaktadır (Erdem, Gün, Şengül, & Özkan, 2015, s. 231). Çalışmalarda bu yönde bir sonuç elde edilmesi dinlediğini anlama konusuna yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Diğer tarafta, dinleme ve dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesi yabancılara Türkçenin öğretilmesi sürecinde büyük bir öneme sahiptir. Bu süreç içerisinde dinleme yeteneği “konuşan veya sesli okuyan bireyin söylediklerinin tam olarak anlaşılması” şeklinde ifade edilebilir. Yabancılara Türkçe öğretirken onların dinleme becerilerinin geliştirilmesi için dikkat edilmesi gereken beceri alanları Halitoğlu (2018)'e göre “sonuç çıkarmak için dinleme”, “kapsamlı dinleme”, “zevk için dinleme”, “metindeki ana bilgiyi dinleme” “yoğun dinleme”, “bilinmeyen sözcükleri tahmin etme”, “metindeki özel sözcükleri algılama” ve “belirli bir bilgiyi dinleme” şeklinde ifade edilebilir (Halitoğlu, 2018, s. 23).

Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dinleme faaliyetlerinin neler oldukları ve sahip oldukları nitelikler hakkında da bilgi sahibi olmak gerekir. Tabak ve Göçer (2017), gerçekleştirdikleri çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kullanılan A1-C1 düzey dinleme etkinliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Yazarların çalışma sonucunda elde ettikleri en önemli sonuçlardan birisi, Türkçenin öğretiminde dinleme öncesinde, dinleme esnasında ve dinleme sonrasında değişik türlerdeki faaliyetlere ağırlık verilmesi gerektiğidir. Dahası, yazarlar öğrencilerin dinleme motivasyonlarının yükseltilmesi ve bu sayede dinleme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Ders kitaplarına özellikle dinleme öncesi yapılması gereken şeylerin bulunduğu yönergelerin de eklenmesi gerektiğini savunan yazarlar bu sayede hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dinleme öncesinde neler yapacakları konusunda bilgi sahibi olabileceklerini hem de sürecin daha verimli bir biçimde işleyeceğini ifade etmektedirler. Bu sayede dinleme etkinliği sistemli bir biçimde yürütülecektir. Eğitim süreci içerisinde kur seviyesinin yükselmesi ile birlikte bir

biçimde bilişsel becerilerin geliştirilmesine de dikkat edilmelidir. Örnek vermek gerekirse, yazarlara göre B2-C1 düzeylerine gelindiğinde problem çözme ve tartışma konularında faaliyetler gerçekleştirilmelidir (Tabak & Göçer, 2014, s. 400-407).

Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde şarkıların önemli bir etkisi olacaktır. Yabancılar Türkçe öğretiminde de şarkılar kullanılmalıdır. Şarkılar öğrencilerin dinleme becerilerini hem fiziksel, hem duygusal hem de kültürel açıdan geliştirecektir. Ayrıca sahip oldukları eğlendirme ve dinlendirme işlevleri sayesinde öğrencilerin günlük faaliyetler sonucunda ortaya çıkan yorgunluklarını alarak tükenmişlik düzeylerini düşürüp onları motive edecektir. Şarkıların öğrencilerin zevklerine uygun olması onların Türkçeye olan ilgilerini de artırır. Bu sebeple haftada en az 1-2 defa 10-20 dakikalık şarkı faaliyetlerinin kullanılması olumlu sonuçların ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır (Sarışık & Dumankaya, 2016, s. 207).

Şarkılara ek olarak izlenen filmler de dinleme becerisinin gelişimine katkı sunacaktır. Özellikle de teknoloji alanında görülen gelişmeler yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin gelişimine katkı sunmaktadır. Zira artık filmler, animasyonlar ve benzeri dinleme metinlerine ulaşım kolaylaşmıştır. Söz konusu materyallerin kullanımı ise doğal olarak yabancı dilde dinleme becerisinin gelişimine olumlu yönde katkı sunacaktır. Arabacı (2015), Kırgızistan'da gerçekleştirdiği çalışmada filmlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama yetenekleri üzerindeki etkiyi anlamayı amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmada uzun ve kısa metrajlı toplam 41 filminden istifade etmiştir. Bu çalışma neticesinde filmlerin Türkçeyi dinleme ve anlama noktasında olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmıştır.

Yabancılar Türkçeyi öğrenirken en çok sorun yaşayacakları alanlardan birisi bilişsel stratejiler içinde bulunan anlam çıkarma stratejisidir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinin temel amacının anlam çıkarma olduğu iddia edilebilir. Dinlediğini anlama becerisinin gelişmesi için öncelikle sıklıkla dinleme faaliyetinin gerçekleştirilmesi gerekir. Yabancılar Türkçeyi öğrenirken ne kadar fazla dinleme etkinliği yaparlarsa dinlediğini anlama yeteneklerini geliştirmeleri o kadar kolay olacaktır. Dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi ile beraber görselleştirme, sebep gösterme yoluyla toplumsal stratejiler arasında bulunan birlikte çalışma stratejisi, anahtar sözcükler üzerinde çalışma, tümevarımsal çıkarım stratejisi, tümdengelimsel

muhakeme stratejisi, açıklama stratejisi, doğrulama stratejisi, duyduğunu yazabilme stratejisi ve duyduğunu yazabilme stratejileri de üzerinde durulması gereken diğer stratejiler arasındadır (Harputoğlu, 2016, s. 105).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için öğrenme sürecinde hazırlanan etkinliklerin işe yarar nitelikte olmaları gerekir. Bu etkinlikler hazırlanırken öğretmenlerin ve ilgililerin dikkat etmeleri gereken konulardan birisi görsel-işitsel materyallerin kullanılmasıdır. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımları dil öğrenimi sürecinin ciddi anlamda kolaylaşmasını sağlayacaktır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğreten eğitim kurumları faaliyetlerini sadece ders kitaplarıyla devam ettirmek yerine okulları ve sınıfları görsel ve işitsel materyallerle donatmalıdırlar. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, dinleme etkinliklerinin öğrencilerin ilgilerini çekecek nitelikte olmalarıdır. Zira öğrencilerin için sıkıcı olan dinleme metinlerinin etkisi az olacaktır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten okulların bulundukları sosyal ve kültürel ortam ile öğrencilerin sahip oldukları özellikler dikkate alınarak planlamalar yapılmalı ve içerikler oluşturulmalıdır. Ek olarak, öğretmen dinleme sürecinde jest ve mimikleri kullanılmalıdır. Bir diğer önemli nokta bilinen kelime sayısıdır. Kelime sayısının yetersiz olması öğrencilerin dinlediklerini anlama süreçlerini zorlaştırır. Öğrenilen kelime sayısı ne kadar artarsa dilin öğrenilme süreci de o kadar kolaylaşır. Kelimelerin yanında atasözlerinin ve deyimlerin de öğretilmesi bir diğer önemli konudur (Kaldırım & Degeç, 2017, s. 34).

2.1.5.1.2. Konuşma

Bilişsel stratejiler kapsamında bulunan açıklama/doğrulama stratejisi konuşma becerisinde en çok kullanılan stratejidir. Konuşma becerisinin temel amacı dikkate alındığında açıklama/doğrulama stratejisinin ortaya çıkması mantıklı olmaktadır. Öğrencilerin bu stratejide kendilerini geliştirmeleri ve istenen düzeye gelebilmeleri için sıklıkla konuşma faaliyetleri yapılmalı ve bu konuşma faaliyetleri öğrencilerin kendilerini açıklayabilmelerine olanak sağlamalıdır. Kendilerini açıklamayı başaran öğrenciler “açıklama” yeteneği noktasında sorun yaşamayacaklardır. Yabancılara Türkçe öğretirken konuşma yeteneği açısından düşünüldüğünde kelime bilgisi önemli bir konu hâline gelmektedir. Zira öğrencilerin kendilerini ifade edilmeleri (diğer bir ifadeyle açıklama yapabilmeleri) için öncelikle duygu, düşünce ve bilgilerini ifade

edecek olan kelimeleri bilmeleri gerekir. Anlamı aktaracak olan kelimelerin bilinmesi ve cümle içinde kullanılmaları bireyin kendisini ifade etmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi için ikiyeşerli veya daha kalabalık gruplarla çalışabilmeleri gerekir. Zira konuşma becerisinin gelişmesi için birey kendisini sözlü olarak ifade edebileceği bir kişiye ihtiyaç duyar. Karşısındaki kişinin de kendisini ifade etmesi ile beraber, dinlediği cümlelere karşılık verebilmesi konuşma yeteneğinin geliştiğini gösterir (Harputoğlu, 2016, s. 105).

Konuşma becerisinin gelişiminin desteklenmesi için Türkçe konuşulan ortamların oluşturulması gerekir. Sınıf veya okul içerisinde oluşturulan öğrenme ortamları Türkçenin sözlü bir biçimde kullanımı için uygun olmalıdır. Öğrenciler Türkçe konuşma noktasında teşvik edilmeliler (Sulak, 2016, s. 197).

Türkçe öğrenen öğrenciler için konuşma ortamlarının oluşturulabilmesi noktasında kullanılması mümkün olan bazı teknikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki sahne oyunlarıdır. Sahne oyunları doğası gereği öğrenciler için konuşma ortamları oluşturmaktadırlar. Piyesler, kuklalar ve doğaçlama yapılan çalışmalarda öğrenciler konuşarak iletişim kurmaktadır. Sahne oyunları sayesinde öğrenciler kendilerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirmekte ve öğrendiklerini tekrar edip uygulama şansı bulabilmektedirler. Bu sayede bir taraftan öğrendikleri daha kalıcı hâle gelmekte, diğer tarafta öğrencilerin kendilerini Türkçe olarak ifade etme düzeyleri artmaktadır. Ayrıca öğrenciler sahne oyunları için hazırlanırken uzun süre pratik yapmış olacaklar ve bu durum Türkçe öğrenimini destekleyecektir (Sarışık & Dumankaya, 2016, s. 202).

Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi noktasında münazaralar da kullanılabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin değişik tekniklerle münazara uygulamaları sayesinde dili akıcı bir şekilde kullanmalarını günlük hayatla ilişkilendirmelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra eleştirel düşünme, ilişki kurma, çözüm üretme, zamanı kullanma, beden dilini etkili kullanma gibi birçok değişik becerileri de kazanmış olacaktır.

Tabak ve Göçer (2014) ise münazara tekniğini yabancılara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin kullanımları durumunda dikkat etmeleri gereken noktaları şu şekilde listelemektedir:



Şekil 2. Münazarada Dikkat Edilmesi Gerekenler

(Tabak & Göçer, 2014, s. 154).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda konuşma yeteneğinin geliştirilmesi için uygun olan tekniklerden bir diğeri de diyalog kurma tekniğidir. Diyaloglar hem hazırlık sürecinde hem de uygulama sürecinde öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarını ve dili etkin bir biçimde kullanmalarını sağlar. Diyalogların gerçekçi ve öğrencilerin ilgi alanına giren konulardan oluşmaları durumunda daha istekli hâle gelen öğrenciler kendilerini Türkçe dilinde daha iyi ifade eder hâle gelirler. Ayrıca diyalogları öğrencilerin hazırlayacak olması onların dil gelişimlerini daha iyi destekler. Diğer bir ifadeyle öğrenciler diyalogları kendi ifadeleri ile hazırlamalıdır. İlerleyen aşamalarda ise öğrencilerin diyalogları doğaçlama bir biçimde oluşturmaları istenebilir. Bunu başaran öğrenciler Türkçeyi kullanma noktasında ciddi mesafe kat etmişlerdir (Tabak & Göçer, 2014, s. 154).

2.1.5.1.3. Okuma

Yabancılar Türkçe öğretimi konusundaki ilk programlardan birisi 1986 yılında hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'dır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Türkçenin yabancılar konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi temel becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğretim Programı amaç olarak normal bir hızla konuşulduğunda konuşulanları anlayabilme, ihtiyaç duyduğunda anlaşılır bir biçimde konuşabilme, okuma noktasında sorun yaşamama ve kolaylıkla okuyabilme ile düşündüklerini kolay bir biçimde yazıya dökebilme kazanımlarını belirlemiştir (Şen, 2016, s. 553). Bu durumdan da anlaşılacağı üzere okuma yeteneğinin önemli olduğu ve Türkçenin yabancılara öğretilmesi noktasında öğrencilerin kolay bir biçimde okuyabilmelerini ve okuduklarını anlayabilmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.

Nurlu ve Kutlu (2017)'ye göre yabancıların Türkçe öğrenirken okuduklarını anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde kullanılacak öncelikli materyal okuma metinleridir. Okuma metinleri bir taraftan okuduğunu anlama yeteneğini geliştirirken diğer taraftan dil bilgisi öğrenimi de daha kolay hâle gelecektir. Zira metin içerisindeki dil bilgisi konuları ve ekler gibi dil bilgisi özelliklerini kendiliğinden tekrar edilmiş olacaktır. Uzun okuma metinlerine bağlı kalınmamalı ve kısa okuma metinleri de sıklıkla tercih edilmelidir. Bu arada boşluk doldurma gibi faaliyetler de yapılabilir (Nurlu & Kutlu, 2015, s. 80).

Okuma yeteneğinin geliştirilmesinde, dinleme yeteneğinde olduğu gibi üç aşamalı bir süreç oluşturulmalıdır. Eğitimin planlanmasında okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası için yapılacaklar tasarlanmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler Türkçeyi okuma açısından öğrenirken okuma öncesinde ne tür hazırlıklar yapacaklarını, okuma esnasında nelere dikkat edeceklerini ve okuma sonrasındaki faaliyetleri bilmeliler. Bu durum onların başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca okuma faaliyetine başlamadan önce hazırbulunuşluk, ön hazırlık ve motivasyon unsurlarına dikkat edilmelidir. Okuma esnasında elde edilmek istenen kazanımların yeterli bir biçimde elde edilip elde edilmediğinin anlaşılması için üçüncü aşamada değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme okuma becerisinin gelişimi için hazırlanan faaliyetinin doğasına uygun olmalıdır. Değerlendirme yöntemi ve kriterleri okuma becerisinin gelişimine ve söz konusu etkinliğin amacına uygun bir biçimde belirlenmelidir. Ayrıca bu süreç içerisinde görev temelli bir yaklaşımın benimsenmesi faydalı olacaktır (Köse & Özsoy, 2016, s. 116).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında kullanılabilecek metinler çok çeşitli olabilir. Film öyküleri, kısa öyküler, masallar, şiirler, minimalist öyküler ve fabl

türü metinler bir taraftan okuduğunu anlama ve yorumlamayı daha kolay hâle getirirken diğer taraftan öğrencilerin metin okuma, çözümleme ve anlama noktalarında kendilerini daha çok geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken kullanılacak olan metinler sadece Türkçe öğrenimini değil bireyin genel gelişimini de olumlu etkileyecektir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, metinlerin seçimi aşamasında dikkatli olunmalıdır. Hedef kitlenin kişilik özellikleri dikkate alınarak seçilen metinler okuyucular için heyecan verici ve sürükleyici olmalıdır. Onların ilgi alanlarına uygun metinlerin seçilmesi, okumayı ve okuduğunu anlamayı daha cazip hâle getirmekte ve Türkçe öğrenen yabancıların motivasyon seviyelerini yükseltmektedir. Bu tür metinlerin kullanılması okuma etkinliklerinin daha zevkli hâle gelmesini ve bireylerin okuma oranlarının daha yüksek seviyelere çıkmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğrencileri anladıklarını yazmaya da yönlendirecektir. Ayrıca metinlerin daha ilginç hâle getirilmesi için resim gibi görsel unsurlardan da faydalanılabilir (Köksal & Sarıçoban, 2016, s. 250).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir diğer unsur şiirlerdir. Şiir birçok insan tarafından oldukça sevilen ve etkili görülen bir edebiyat türüdür. Bu edebi eserler dilin estetik yönünü oluştururlar. Dilsel yönden ağır olmalarına rağmen duygusal açıdan güçlü yazılardır. İnsanların duygusal yönlerine hitap etmeleri nedeniyle birçok insanı kendilerine çekerler. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde üst seviyelere kadar ulaşabilmiş olan ve şiire ilgi duyan öğrencilerin okuma yeteneklerinin geliştirilmesi sürecinde şiirlerde faydalanmak, şiire ilgi duyan yabancılar üzerinde olumlu etki oluşturacaktır. Bu öğrenciler için dilin estetik ve dil bilgisi kurallarını daha ileri düzeyde öğrenmek mümkün hâle gelecektir. Şiir okuma becerisine olduğu kadar dinleme becerisine de katkı sunacaktır. Diğer tarafta, şiirin kullanıldığı durumlarda öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken unsurlar bulunur. Tabak ve Göçer (2014)'e öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken unsurları şu şekilde açıklamaktadırlar:

Her bir satırı sınıftan başka birinin okumasını sağlayın.

Öğrencilere şiiri yazılı olarak vermeden önce 2-3 kez okuyun ve onlardan anlamaya çalışmalarını bekleyin.

Öğrencilerin bilmediği kelime ve yapıları açıklayın.

Şair üzerine tartışın – hayatını, felsefesini, diğer şiirlerini, vb.

Şiirdeki kültürel öğeleri ortaya çıkarın, öğrencilerin bunları kendi kültürlerindekiyle karşılaştırmalarını isteyin.

Şiirdeki mesajları tartışın, öğrencilere şairin görüşüne katılıp katılmadıklarını sorun.

Şiiri tekrar okuyun ve öğrencilerden gözlerini kapayarak sese odaklanmalarını isteyin.

Şiiri tekrar okuyun.

Şiirin kopyasını herkese verin.

Öğrenciler istiyorlarsa, şiiri ezberletin (Tabak & Göçer, 2014, s. 158).

Şengül (2014) tarafından aktarılan “Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler” isimli çalışmada Orta Doğu’dan gelen Türk ve Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma ve yazma alanlarında diğer bölgelerden gelen öğrencilerle kıyaslandığında daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Bu durumun en temel sebebinin alfabe değişikliği olduğu görüşü belirtilmiştir (Şengül, 2014, s. 331). Bu sebeple anadillerinde farklı alfabe kullanan öğrencilere Türkçe öğretirken alfabe unsuruna da dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.1.5.1.4. Yazma

Yazma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde üzerinde durulması gereken önemli bir beceridir. Başta iş hayatı olmak üzere Türkçeyi öğrenen yabancılar yazma becerilerini hayatlarının birçok alanında kullanmak durumunda kalabileceklerdir. Diğer tarafta, yazma becerisi söz konusu olduğunda dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki dil bilgisidir. Zira doğru bir yazma sürecinin tamamlanması için dil bilgisi kurallarını bilmek ve kullanabiliyor olmak gerekir (Fidan, 2016, s. 273).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılacak faaliyetlerde uygulanması gereken bir aşamalar sistemi bulunmaktadır. Köksal ve Sarıçoban (2016)’ye göre bu aşamalar ön hazırlık aşaması (beyin fırtınası), hazırlık aşaması (araştırma, ayıklama, seçme), tasarım hazırlama (düzenleme), yazma süreci (yoğurma ve biçimlendirme), öz denetim (eleştirme) şeklindedir (Köksal & Sarıçoban, 2016).

Birinci aşama olan ön hazırlık aşamasında beyin fırtınası yapılır. Beyin fırtınası bireyin yazarken kullanacağı fikir ve ifadelerin çağrışım yoluyla hatırlanmasını sağlayacaktır. Aslında nelerin yazılacağına ne kadar verildiği aşama ön hazırlık aşamasıdır. Hazırlık aşamasında ise ön hazırlık aşamasında gerçekleştirilen beyin fırtınası sonrasında toparlanan düşüncelerin ayıklanması, seçilmesi ve elenmesi adımlarının atıldığı aşamadır. Bu aşamada nelerin kullanılacağı ve nelerin kullanılmayacağı belirlenir. Tasarım aşaması ise hazırlık aşamasının tekrar edilmesidir. Burada dizgisel bir bütünlük oluşturmak amaçlanır. Ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında oluşturulan düşünceler sistemli bir biçimde düzene sokulur. Yazma sürecinde kullanılmasına karar verilen unsurlar yazıya dökülür. Özdenetim sürecinde yazma işleminin bitiminden sonra ortaya çıkan yazılı ürün gözden geçirilir. Bu aşamada bütüncül bir bakış açısıyla yazıda eklemeler ve çıkarmalar yapılabilir. Hatalar düzeltilir ve öğrenci artık yazar statüsünden okuyucu statüsüne geçer (Köksal & Sarıçoban, 2016, s. 250-251).

Önceki sayfalarda konuşma becerisinde etkili olan bilişsel stratejilerin açıklama/doğrulama stratejisi olduğu açıklanmıştı. Benzer bir biçimde yazma becerisinde de bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisi kullanılır. Harputoğlu (2016)'ya göre yazma sürecinde öğrenci hedef dilde kendini ifade etmeye çalışır. Bu durum öğrencinin sürecin etkin bir biçimde içerisinde olmasını sağladığı için motive edici bir özelliğe sahiptir. Yazma becerisi geliştirilirken yeniden düzenleme stratejisi, özet çıkarma, kelimeleri bağlam içerisinde kullanabilme, anahtar sözcükler üzerinde çalışabilme, tümevarımsal çıkarım/tümdengelimsel muhakeme, sentez yapma stratejileri, gruplandırma, çeviri yapma, anlam çıkarma ve kaynakları kullanabilme becerileri de gelişir (Harputoğlu, 2016, s. 105). Aslında yazma sürecinde açıklama/doğrulama stratejisinin kullanılması normal bir sonuçtur. Zira hem konuşma hem de yazmada dil öğrenen birey etkin bir biçimde ortaya ürün çıkarmaktadır. Dinleme ve okuma becerilerinde ise mevcut bir ürünün anlaşılması durumu söz konusudur.

Yine Harputoğlu (2016)'ya göre “Yazma becerisi için hazırlanan alıştırma üstbilişsel, bellekle ilgili, toplumsal, duyuşsal stratejiler ile telafi stratejilerinde n hiçbirini içermemektedir. Yeniden düzenleme stratejisinin açıklama/doğrulama stratejisinden sonra yazma etkinlikleri için en fazla kullanılan strateji olması yazma becerisinin temel gereksinimlerine uygun düşmektedir. Zira yazma becerisini

geliştirmek için öğrencinin yazdıklarını düzenleyebilme becerisini geliştirmesi gerekmektedir” (Harputoğlu, 2016, s. 105).

Konu hakkında araştırma yapan Nurlu ve Kutlu (2017), çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afgan öğrencilerin yazma becerisini geliştirme noktasında yaptıkları hataların neler olduklarını belirlemeyi ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlamışlardır. Yazarlar, elde ettikleri sonuçlar kapsamında aşağıdaki önerileri sunmuşlardır:

Diller arasında ortak özelliklerin ortaya çıkarılması dil açısından faydalı olabilir.

Fiillerin hangi hâl ekleri ile kullanıldığını açıklayan sözlüklerle yardımcı okuma

kitapları ve bireysel öğrenmeye imkân tanıyan etkileşimli ders araç gereçleri özellikle Türkiye dışında Türkçe eğitimi veren yerlerde bulundurulmalıdır.

Ders içeriğinde dil bilgisinden çok okuma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmeli böylece dil öğrenimi kolaylaştırılmalıdır.

Ünlü uyumu, hâl ekleri ve diğer eklerin yazımı, yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları konular arasındadır. Bu sebeple bu konularla ilgili olarak sınıf içi ve dışı uygulamalara yer verilmelidir.

Dil öğrenenlerin ihtiyaçlarının tespiti ve dili öğrenme sebepleri belirlenmeli ve kapsamlı bir dil dosyası oluşturulmalıdır.

Alfabe farklılığı yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu yüzden okuma ve yazma çalışmalarının yeterince yaptırılması önem arz etmektedir (Nurlu & Kutlu, 2015, s. 67-82).

Yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında teknolojiden faydalanmak mümkündür. Gelişen teknoloji dil öğrenimi alanında yardımcı araçların kullanılmasını mümkün hâle getirmektedir. Günümüzde internetin yaygınlaşmasıyla beraber sohbet (chat) odaları kullanılmaktadır. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde de kullanılabilir. Zira sohbet odaları Türkçe öğrenen yabancıların birbirleriyle yazma yoluyla iletişime geçmeleri ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri açısından faydalı olacaktır. Bu sohbet odalarında bireyler kendileri ile aynı ilgi alanlarına sahip olan yabancılar ile görüşmeye başladıklarında ister istemez yazma becerilerini geliştirirler. Ayrıca bu odalarda Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçeyi çok iyi bilen yabancıların da

bulunacak olması soru-cevap tekniği ile dil bilgisi gibi konuların da daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecektir (Büyükaslan, t.y., s. 11).

2.1.5.1.4.1. Öyküleyici Metin Yazma

Öykü, belli kişilerin başından geçen olay ya da olayların kurgulanıp ilgi çekici bir şekilde anlatıldığı yazı türüdür. Öyküleyici anlatımın amacı ise okuyucuyu olayın içerisine çekmektir. Öyküde konu, kişilerin başından geçen olaylar olup aynı zamanda olayın başı ve sonu belirli bir süreyi kapsamaktadır. Bu yüzden öykünün en önemli özelliklerinden biri okuyucunun merakını ve öyküye olan inandırıcılığını canlı tutmaktır. Öykülerin yaşlara yönelik ilgisi incelendiğinde ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin daha çok kısa öykülere ilgi duyduğu görülmektedir. Öyküleyici metin türleri bilgilendirici metin türlerine göre yüksek düzeyde anlama basamakları içermektedir. Bu yüzden öğrenci okuyucu kitlesinin öyküleyici metinlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu durum ise bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından tam olarak kavranmadığını bizlere göstermektedir. Öyküleyici metinlerin öğrenciler tarafından bu kadar tutulmasının sebebi ise bu tür metinlerde ilgi çekici özelliklerin var olmasıdır. Türk Dil Kurumuna göre öyküler, ayrıntı içeren olaylardan oluşmaktadır. Aslına bakılırsa öykü okuyucuları bu olayları okurken kendilerini olayların içinde bulabilir ve sanki anlatılan olayları kendileri yaşıyormuş gibi hissedebilirler. Öykülerde kullanılan dil iletişim unsur olarak kullanılması yanı sıra olayları dramatize etmek amaçlı da kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha çok sevildiği ve okunduğu belirlenmiştir.

2.1.6. Dil Bilgisi Kavramı

Dil bilgisi, kompozisyonu düzenleyen yapısal kurallar kümesidir. Herhangi bir doğal dilde cümlecik, deyim ve sözcüklerin listesidir. Terim ayrıca bu tür kuralların çalışılmasını da ifade eder ve bu alan genellikle fonetik, anlambilim ve pragmatiklerle tamamlanan morfoloji, sözdizimi ve fonolojiyi içerir. Kuşkusuz, dil bir toplumu ve milleti oluşturan ana unsurdur. Dilin birliği çok önemlidir, çünkü milleti oluşturan temel unsurdur. Bu nedenle, dilin temelini oluşturan gramer yapılarının öğretilmesi, özenle ele alınması gereken bir durumdur. Türkçenin gramerini öğretirken bazı problemlerden dolayı çelişkilerin yaşandığı bir gerçektir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve farklı

akademik bakış açısına göre yetiştirilen öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından belirlenen ders içerikleri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatında farklılıklar ile karşılaşmış, bir ikilemde bulunmaları istenmiştir. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan bu yaklaşımları çelişkilerin ilk yansımaları olarak değerlendirmek mümkündür. Tabii ki, gramer konusunda farklı yaklaşımlar olacaktır, ancak farklı yaklaşımlar dilin birliğini tehdit etmeye başlarsa bu konuya dikkatlice yaklaşmak çok önemlidir. Bu çalışma, Türkçe dil bilgisinin dil üzerine öğretilmesindeki çelişkilerin dil üzerindeki yansımalarını ve bu tür çelişkilerin dilde birliğe neden olduğu sorusunun cevabını araştırdı.

Dünyanın değişmesi ve gelişmesi sonucu, eğitimde bazı değişiklikler zorunlu hâle gelmiştir. Dil eğitimi de kuşkusuz bu değişimin en önemli parçalarından biridir. Kuşkusuz, bu alana dil, dil eğitimi ve öğretimi yoluyla kendilerini kolayca ifade edebilecek bireyleri eğitmek, sorunlara yaratıcı çözümler bulmak ve kendilerinin farkında olmak için önem verilmelidir. Bu hedefler, Türkçe müfredatının temelini oluşturur. Çünkü dil eğitimi doğru ve eksiksiz alan bireyler aynı zamanda okuduğunu anlama, dinlediğini sözcüklere dökme, düşündüklerini yazıya aktarma gibi becerileri de geliştirmiş olur.

Dil bilgisi terimi, Yunanca yazma anlamına gelen dil bilgisinin kökenine dayanır. Yunanca gramer, Latince gramer, Fransızca gramer, İngilizce gramer, Almanca gramer türetilmiştir. Dil bilgisi en geniş anlamıyla tanımlanabilir: Kelimeleri, yapı ve sıralama süreçlerini ve yollarını, yöntemleri, kelime sınıflarını, çekimleri, cümle ilişkilerini ve dil kullanımında belirlenmiş kurallara göre görevleri düzenli olarak inceleyen bir bilimdir. Buna göre, dil bilgisi, konuşma ve yazma sanatını bu çalışmanın kurallarına uygun olarak performans ve uygulama açısından öğreten bir bilim olarak görülebilir. Bu geniş anlamıyla ele alındığında gramer, fonetik, morfoloji, morfoloji, dizi ve kelime bilgisi, kelime yapısı bilgisi ve sözdizimi bilgisi (sözdizimi), sözdizimi, semantik, sözlükbilim, kaynak ve kök bilgisi (etimoloji) dışında, dil tarihi (tarih yazarı), yazı (yazım, yazım), içerir (yaz) ve üslup bilgisi (stilist) içerir (Dilâçar, 1971: 83).

2.1.6.1. Dil Bilgisi Yaklaşımları

2.1.6.1.1. Geleneksel Dil Bilgisi

Dil bilimcileri tarafından en eski yaklaşımlardan biri olarak geleneksel yaklaşımlar kabul edilmektedir. Kimileri bu yaklaşımda dil bilgisi, kelime bilgisi ve kültürel etkileşim olarak bölümlere ayırırlar ve her bir bölüm için hangi yöntemlerden yararlanılacağını belirtirler. Bu yaklaşımlardan bazıları şu şekilde verilmiştir:

Dil Bilgisi Yaklaşımı

Bu yaklaşım dilin kurallardan oluştuğunu savunur. Çünkü bir dilin öğrenilmesindeki en iyi yol o dilin inceliklerine vakıf olmaktan geçer. Bu yapı sözcük yapısı, cümle yapısı ve metin yapısının bileşenlerinden meydana gelmektedir. Günümüze kadar birçok dil kitabı gramer konularını dikkate alarak hazırlanmıştır. Derslerin adı bile dil bilgisi ile yaratılmıştır. Örneğin, isimler, isimler, fiiller, zamirler (Puren, 2004). Dil bilgisi-çeviri yöntemi (geleneksel yöntem) bu yaklaşıma göre hazırlanan program ve kitaplarda uygulanır. Kitaplar çok sayıda okuma ve çeviri alıştırtması içeriyor.

Ortaçağ'dan günümüze bu yaklaşım, 1950'lere kadar Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere ve İspanya gibi ülkelerde uygulanmaktadır. Önceleri bu yaklaşım Batı dillerinde görülürken zamanla doğu dillerinde de benimsenmiştir. Ülkemizde de ilk ve yükseköğretimlerde yıllarca kullanılmış ama istenilen başarı elde edilememiştir.

Kelime Yaklaşımı

Bu yaklaşım, 1890'larda, günlük yaşamda kullanılamayan gramer-çeviri yöntemine cevaben doğdu. Bu yaklaşımda, dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimi üzerinde duruldu. Bir dilin öğretilmesi kapsamında önceliğin dilin unsurlarına yer verilmesi görüşünü savunur. Yani kelimeler. Buna göre kelimelerin öğretilmesi dil öğretiminin ilk aşaması olarak kabul edilir. Yabancılar dil öğretim kitaplarında özellikle başlangıç düzeyindeki kişiler için basit kelimeler öğretilmeye çalışılmaktadır. Daha sonra kişinin sosyal yaşantısında karşılaşacağı kelimeler verilmeye başlanılmaktadır. Örneğin “insan uzuvları, evin bölümleri, renkler, sayılar, günler, mevsimler vb.”

Çeviri Yöntemi

Çeviri yöntemin amacı, öğrencilere yabancı dillerdeki metinleri okumayı, çevirmeyi, ardından dil bilgisi kurallarını ve çevirisini kullanarak dinlemeyi ve konuşmayı öğretmektir. Dil bir dizi kural olarak ele alındı, okunan metinler incelendi ve anadildeki metinlerle ilişkilendirildi. Vurgu metinlerin edebi biçimindeydi ve metinlerin anlamı üzerinde durmadı. Dil bilgisi kuralları tüm gelenler şeklinde öğretildi. İlk önce kural sunuldu, açıklandı ve daha sonra cümle tahlillerinde incelendi. Öğrencilere ezberlemeleri için bazı kelime listeleri verilmiştir. Kelimelerin anlamı anadili çevrilirken öğrenildi. Bu yöntem sistematik olarak cümleleri ezberlemek ve tercüme etmek için kullanılmıştır.

Dil bilgisi-çeviri yöntemi ezberleme, taklit etme ve tekrarlama yoluyla yapıldığından öğrenciler sıkılır ve dersler aynı şekilde yapılır. Günümüzde de yapılan birçok araştırmada bu yöntemin istenilen başarıya ulaştırmadığı belirlenmiştir.

Doğal Yöntem

Doğal yöntem 19. yüzyılın sonuna doğru ortaya çıktı. F. Gouin, Almancayı dil bilgisi ile öğrenmeye çalışan problemlerini çözmek için bu yöntemi geliştirdi. F. Gouin'e göre, dil öğrenme ihtiyacı, insanların diğer insanlarla iletişim kurmaları ve kültürel engelleri ortadan kaldırmaları gereğidir. Bu nedenle sözlü ve yazılı dil öğretilmelidir. Dilin öğretilmesinde günlük dil kullanılmalı ve çocuğun anadilini öğrendiği doğal süreç izlenmelidir. Ona göre, çocuk bir dizi ve düzeni izleyen ana dili öğrenir. İlk önce gerçek olayları ve durumları aklına koyar, sonra onları listeler, bilgiye dönüştürür, aklında düzenler ve kullanmaya başlar. Bundan dolayı, çocuk önce dili dinlemeli, doğal ve sosyal yaşamın akışında dili algılayıp öğrenmelidir.

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Bu yöntem, 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başlarında özellikle Avrupa'da kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin temel unsurları şu şekildedir:

- Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- Öğretmen kelimeleri asla resim veya rakamlarla açıklamamalıdır.

- Sözlü dilin öğretilmesi yazılı dilden önce yapılmalıdır. Önce öğrencinin dili sözlü öğrenmeye ve telaffuza önem verilmelidir.
- Yazılı dil çalışmaları sözlü dil çalışmalarını takip etmelidir.
- Dil bilgisini dolaylı olarak öğretmek, yani örnekler açıklanarak öğretilmelidir.
- Konuşma alıştırmaları özelleştirilmeli ve soru-cevap uygulamaları öğretmen tarafından yönetilmelidir (Puren, 1988, 2004, Rodríguez Seara, 2004).

2.1.6.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Dil bilgisinde ortaya çıkan bazı kavramların karışıklığını en aza indirerek sağlıklı dil eğitimi ve öğretimi mümkündür. Ana iletişim aracı olan dil, öğrenme etkinliklerinde aktif rol oynamaktadır. Grameri kullanmadan düşünceleri ve duyguları daha doğru ifade etmek mümkün değildir (Sağır, 2002: 19). Dil bilgisi, dilin tüm yönlerini inceleyen bilimin adıdır. Dil bilgisi öğretimi dilin doğrudan öğretilmesini etkiler. Dil bilgisi öğretimi sadece Türk dilinin dil becerileri değil, aynı zamanda destekleyici, açıklayıcı ve örgütlü öğretim etkinlikleridir. Bu bağlamda dil bilgisi, bazı temel dil becerilerinin eksikliklerini kapatma görevine sahiptir (Erdem, 2007: i). Kuşkusuz dil bilgisinin önemi, okuma, yazma, dinleme, anlama gibi temel dil becerilerinin kazandırılmasındaki rolü inkâr edilemez. Bu nedenle, dil bilgisi kurallarının işlevsel olarak öğretilmesi, etkili dil öğretiminde çok önemlidir. Türkçe kursları ilkokuldan yükseköğretime olan süreçte etkili bir dil öğretiminin gerçekleşmediği de açıkça görülmektedir.

Dil bilgisi, dil öğretiminin merkezindedir. Dil bilgisi, incelediği konulara göre bölümlere ayrılmıştır: şekil bilgisi, köken bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi, ağız bilgisi. Dil bu anlamlı unsurlarla bütünleşmiştir. Türkçe öğrenmek, anlama, yorumlama, dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma ve gramerle iletişim kurmadır (MEB, 2006: 2). Dil bilgisi; sesleri, sözcük türlerini, bu dillerin yapılarını, cümle sıralarını ve cümle içindeki görevlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu inceleyen bilim, onların gelişimi ve dil olayları, dilbilim olarak adlandırılır. Kuşkusuz, sağlam bir dil gramer olarak dengeli bir dildir. Bu nedenle ses, kelime, cümle gibi dil bilgisi temel unsurları önemlidir. Elbette sağlam bir gramer eğitimi ile doğru ve doğru bir şekilde konuşmak ve yazmak mümkündür.

Geçmişte, dil bilgisi hakkında konuşurken akla gelen ilk kural olurdu. Bu şekilde, öğrencilere kurallar öğretilirdi. Zamanla, bu dar çerçeveli anlayış ve uygulama değişti. Günümüzde dil bilgisi, dili iyi anlamak, iletişim kurmak ve zihinsel beceriler geliştirmek gibi bir takım amaçlarla öğretilir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda dili öğrenmek ve tanımak için de bir temeldir çünkü bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek çok önemlidir. Günümüzün dil bilgisi öğretimi, yapılandırmacı öğrenmenin anlaşılmasıyla ayrıntılı olarak ele alınmış ve dil bilgisi öğretiminin amaçları, yaklaşımları, yöntemleri ve süreçleri yeniden tanımlanmıştır. Dil bilgisi, her bir ferдин ilgilenmesi gereken bir alandır. Milli şuurun ortaya koyduğu problematik bilinç hareketlenmeli, dil bilgisi öğretimi kavram karmaşasından uzak tutulmalıdır. Hayattaki başarının ilk şartı, kullandığı dili iyi bilmesi ve iyi ifade etmesidir. Her millet, okullarında, dillerinin yapısını iyice yapan bir gramer dersi alır. Böylece, diğer tüm derslerin temel durumu ve yaşamdaki her alanda başarısı sağlanmaktadır (Ergin, 2000: 12). Türkçe dil bilgisi bireyleri zihinsel olarak tüketmez. Türkçenin dil ahengini ortaya koyar ve iletişimde bu zenginliklerin yansımaları görülür.

Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Dil bilgisine yönelik rutin öğretme iş perspektifinden ele alınmamalıdır. Geleneksel yaklaşımın ürünü olan ezber yaklaşımı, son zamanlarda yapılandırmacı, etkinlik temelli dil bilgisi öğretimi yaklaşımlarıyla değiştirildi. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, dil bilgisi öğretiminin amacı dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavram geliştirme ve zihinsel becerilerin geliştirilmesidir. Buradaki amaç sadece kuralları öğrenmek değil, aynı zamanda gramer kurallarının mantığını da anlamaktır. Dil bilgisi kurallarının anlaşılmasının bir sonucu olarak okuma, yazma, konuşma, anlama ve açıklama için kazanımların gerçekleşmesi sağlanır. Günümüzde dil bilgisi öğretimi konusundaki olumlu yaklaşımlara rağmen, işlevsellikteki geleneksel yaklaşımların aksine, bazı alışkanlıklar korunmaktadır. Dil bilgisi uzun zamandır sadece dil temelli kurallar açısından görülmüştür, bu nedenle dil bilgisi öğretiminde önyargılar ortaya çıkmıştır. Kendi ana dilinin inceliklerini kavrayamayan bir yabancı dili tam anlamıyla öğrenemez. Bu noktadan anlaşılacağı gibi dilinin yapısını ve kurallarını özümseme, benimseme ve anlama becerisi olmayan bir birey için zorlaşır. Türk dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını öğretmek ve her ortamda kullanılmasını sağlamaktır. Terimin karmaşık yapısını eksiltme, bazı etkinlikleri vurgulama, genel olarak çeşitli

endüktif, somut, soyut, belirli yöntemleri deneyimleme ve öğrencilere öğretme gibi uygulamaları bulmalarını ve bulmalarını öğretme çabaları çerçevesinde olumlu gelişmelere dayanır gramer. Ancak, bu programın uygulanmasında sorunların olduğu açıktır.

2.1.7. Dil Becerileri Arasındaki İlişkiler

2.1.7.1. Dil Bilgisi ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler

Dil insanların, duygularını, düşüncelerini bildirmek amacıyla insanlar arasında iletişimi sağlayıcı bir olgudur. Dil pek çok bilim dalının inceleme nesnesidir. Dil bilgisinin tarihine baktığımız zaman felsefe ile birlikte var olduğunu daha sonralarda ise felsefeden ayrılarak farklı bir alana dönüştüğünü görmekteyiz. Zaman içerisinde dil kurallarının aksine dil bilgisi dilin tümünü ele almıştır. Anlatma, konuşma isteği insanda doğal bir eğilimdir. Bebeklik döneminde ağlama ve el hareketleri ile görünüm kazanan bu istek, sonradan dil aracılığı ile gerçekleşir. Bu iki ana biçimde belirir: Konuşma ve yazma. İnsanlar kendilerini ifade edebilmek adına bu iki unsurdan faydalanırlar. İnsanlar sadece kişisel zevkten dolayı yazmazlar. Yazmak aslında toplumsal bir zorunluluktur. Bu zorunluluk insanın toplumun bir ferdi olması ile başlar ve toplum içinde iletişim kurmakla devam eder. Yazan bir kimse için de dili doğru kullanmak, yazılacak konunun belirlenmesi ve tekniklerin bilinmesi önemlidir. Yazının bir okuyucuya sunulacak olması unutulmamalı, tekniğe önem verilmelidir. Güzel yazmak bir sanattır. Fakat tekniklere uyarak doğru yazmak, kabiliyete bağlı değildir. Öğrencilere verilen eğitim esas alındığında öğrenciler ana dilleri ile kitaplar okur daha sonra okuduklarından anladıklarını öğretmenlerine sunarlar. Bu tarz etkinliklerde anlama ve anlatma becerilerinden yararlanacaklardır. Doğru bir dil tekniğinin öğretilmesi bunun için çok önemlidir. Bu şekilde kendilerini daha iyi ifade edebilirler. Kısacası her dönemden insan için okuma, yazma çok önemli bir husustur. İnsanlar ne kadar doğru bir şekilde bunları öğrenirse o kadar kendilerini ifade edebilirler. Bu aşılandığında ise toplum iyi ve doğru bir şekilde yapabilecektir. Her birey aslında yazma becerisini geliştirebilir. Doğru ve iyi yazı yazma teknikleri öğretilen her birey bu beceriyi kazanabilir. Bu beceriyi geliştirmek adına istikrar gerekebilir. Yazma becerisinin yazan bireye katabilecekleri şu şekilde özetlenmektedir: Yazan bireyin kelime darağacının geliştirmesi, anlatım bozukluklarından uzak bir yazının

yazılabilmesi, dil kurallarının uygulanması ve yazarın kendini daha iyi ifade etmesi. Küçük yaşta verilen bu dil bilgisi kazanımları öğrencilerin ileriki hayatlarında kendilerini daha iyi ifade edebilmesine katkı sağlar. İyi verilen bir dil bilgisi eğitimi ile her birey yazma becerisi kazanarak kendilerini daha iyi ifade edebilir, okuyucu kitlesi kazandırabilir, insanlara ilham olabilmektedir. Kısacası topluma verilen bu dil bilgisi derslerinin hem sesli anlatıma hem de yazılı anlatıma çok büyük katkısının olduğu görülmektedir. Bu verilen dil bilgisi öğretisi sayesinde her bireyin yazma becerisi gelişecektir.

2.1.7.2. Kelime Bilgisi ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkiler

Türkçe Sözlük'te (2020), kelime “Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat” şeklinde tanımlanmaktadır. Korkmaz'ın (1992) tanımına göre, kelime yalnızca bir veya daha fazla sesli ifadeden oluşan ve yalnızca akılda belirli kavramlara karşılık gelen somut birimler ve soyut ve somut kavramlar arasında ilişkiler kuran dil birimleridir. Akyol'a (1997) göre, bellekte depolanan düşünce şeklidir. Kelimenin tanımlarına dayanarak kelimenin ifadenin ve düşüncenin gerçekleşmesini sağlayan gizli bir güç olduğu söylenebilir.

Kelime hazinesi, kelimelerin çeşitli anlamlarını (derinlik) bilmek, farklı konularda kelime (genişlik) sahibi olmak ve bir konu hakkında pek çok kelime (ağırlık) bilmek anlamına gelir (Göğüş, 1978).

Kelime öğretimi, kelimenin yalnızca ses ve sözlük anlamını bilmesiyle sonuçlandığında, anlamsız bir öğrenme gerçekleşir. Kelimenin sözlük anlamını bilmek, yazılı ve sözlü dilde kullanılabileceği anlamına gelmez. Kelimenin temsil ettiği anlam, kişinin zihninde oluşmadıkça soyutlamadan kurtarılmış sayılmaz (Acat, 2008). Başka bir deyişle, bir kelimenin kesin bilgisi, o kelimeyi uygun ve farklı anlamlarıyla (eş anlamlılar, zıt, terimler, terimler vb.) bağlamında kullanarak mümkün olabilir.

Örneğin, bir çocuğa “Dil nedir? diye sorulduğunda ağızdaki dil organını göstermesi, kelime hazinesi olduğunu göstermiyor. Öğrenci, kelimenin farklı anlamları olarak temel anlamda (konuşma organı dil), yan anlamda (kapı dili) terim anlamda (bir şair / yazarın edebi dili) anlamını bilir ve cümle oluştururken de kelimeyi tam anlamıyla uygun bir bağlamda kullanır.

Konuyla ilgili Schmitt (2008, s. 333), kelime hazinesiyle ilgili çalışmalarda kelime derinliğinin kelime hazinesi kadar önemli olduğunu ancak çoğu öğretmen ve öğrenci kelimenin anlamını bilmeye yeterli olduğunu düşünüyor. Bununla birlikte, bir kelimenin doğru bir şekilde öğrenilip kullanılması için etkin bir şekilde, kelimeyle ilgili anlamsal ve biçimsel bağlantılar da öğrenilmelidir. Karatay (2007, s. 145), bireyin sahip olduğu kelimelerin belirlenmesi ile ilgili çalışmalarda yaygınlık kelimesinin çoğunlukla vurgulandığını belirtirken kelime zenginliği olarak adlandırılabilir kelime derinliği ve kelime esnekliğinin vurgulandığını ifade etmiştir. Karatay (2007, s. 145-146) sözlerinde öğrencinin çoklu kelimenin anlamını verdiği kelimenin derinliğini bilmek; verilen cümle ortamı için uygun anlamı seçme yeteneği, kelimenin esnekliğini ifade eder. Bu bağlamda, öğrencilerin kelime öğretimi sırasında farklı anlamlardaki kelimeleri kullanabileceği ve somut örneklerle dayalı çalışmaların dahil edilmesi gerektiği belirtilmelidir.

Stahl (1999), konuyla ilgili olarak kelime öğretimini yaşam boyu bir süreç olarak gördü ve kelime bilgisini geliştirmek için bir model önerdi. Bu modele göre, kelimenin anlamı ve bağlamsal anlamlarının bilinmesi gerekiyor, öğrencilerin kelime öğretiminde daha aktif olması ve öğrencilere kelime hakkında anlamlı bilgiler için kelimenin farklı anlamları gösterilmesi gerekiyor. Başka bir deyişle, kelimelerin anlamları; ilgisiz bilgi parçaları olarak değil, daha büyük anlamlı yapıların ilgili parçaları olarak düşünülmelidir. Göçer (2009, s. 1029), öğrencilerin yeni öğrendikleri sözlerini yazılı ve sözlü ifadelerinde kullanarak içselleştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Dougherty (2011), yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini belirtmiştir (Alıntı, Çetinkaya, 2015, s. 118).

Kelime hazinesi, bireyin yaşamına göre ilerleme ve canlılık gösteren satın alma sürecinin ürünüdür. Bunun nedeni kelimelerin sürekli bir anlama ve ifade aracı olarak kullanılmasıdır. Bu bağlamda, bir kişinin sözlerinin hem anlama hem de söyleme süreci açısından önemli işlevlere sahip olduğu söylenebilir (Onan, 2014, s. 247-248). Başka bir deyişle, kelime öğretimi anadili eğitiminin temelini oluşturur ve böylece tüm dil becerilerinin etkin kullanımı için tamamlayıcı hâle gelir (Karadağ, 2013, s. 55).

Yazılı ifadelerde doğru anlamları vermek, kelimeleri doğru kullanmakla mümkündür (Smith, 2003). Bununla birlikte, anlamın çeşitli yönlerini bilmek sadece kelimeleri

tanımlamakla kalmayıp aynı zamanda kelimeler, cümleler ile kodlanan anlamların özelliklerini ve ilişkilerini de bilmek gerektirir (İpek, 2006, s. 6-7). Bu bağlamda, iyi düzeyde yazılı anlatım becerisine sahip olmak için, kelimelerin anlamsal ve biçimsel bağlantılarını ve kelimelerin farklı anlamlarını (gerçek, metafor, taraf, terim vb.) bilmek gerekir. (Schmitt, 2008; Karatay, 2007). Bu nedenle, eğitim uygulamalarında kelimelerin sadece sözlük anlamlarını vermenin öğrencilerin yazılı ifadelerinde kullanılmayacağı belirtilebilir. Çünkü kelimenin tam anlamıyla oluşması gereken kelimenin tüm anlamları, onu kullanan öğrenci tarafından içselleştirilmelidir (Göçer, 2009; Acat, 2008).

Öğrencilerin kelime bilgisi düzeyi ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki vardır. Çünkü yüksek seviyede kelime bilgisi olan öğrenciler, düşük seviye kelime bilgisi olan öğrencilerden çok daha hızlı bilgi ve kavram öğrenirler (Chall ve Jacobs, 2003). Bu nedenle, kelime hazinesi akademik başarının en önemli araçlarından biri olarak kabul edilir (Beck ve McKeown, Ofra'da alıntı, 2010, s. 25). Ayrıca kelime hazinesi; yeni kavramları öğrenme, etkili iletişim kurma ve düşüncelerimizi ifade etmede önemli işlevler üstlenir (Sedita, 2005, s. 33). Dilin etkili ve verimli kullanımı ile kelime bilgisi düzeyi arasında da bir ilişki vardır (Weisleder ve Fernald, 2013).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Dolunay'ın (2009) çalışmasında ilk olarak Türkçeyi iyi temsil ettikleri düşünülen bazı yazar ve şairlerin eserleri incelenerek zaman eklerinin fonksiyonları tespit edilmiştir. Tespit edilme işlemi yapıldıktan sonra ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları zaman ekleri ile ilköğretim Türkçe ders kitabındaki metinlerde var olan zaman ekleri incelenerek kullanım sıklıkları oranlanmıştır. Bu şekilde ilköğretim öğrencilerinin ne sıklıkla, hangi ekleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilere yapılan bu işlem Türkçe ders kitabına da uygulanmış ve hangi sıklıkla hangi eklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerin neticesinde Türkçe dil bilgisi öğretiminde zaman eklerinin en doğru şekilde öğretilmesi adına bir sonuç elde etmek amaçlanmıştır.

Erdem'in (2007) çalışmasında dil bilgisi öğretmenlerinin sorunları üzerinde durularak bu sorunlara çözüm yolları aranmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerini tespit etmek

amacıyla hazırlanan anket formu, dağıtılmış ve birçok öğretmene ulaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, derslerinde en çok ders kitaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zaman da öğretmenler bu anketin sonucunda en çok fiil çatıları, fiilimsiler konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Kaygusuz'un (2006) çalışmasında dil bilgisi öğretiminin daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek adına yeni yöntemler araştırılmış bu yöntemler kullanılarak ders planı örnekleri hazırlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda derslerde bilgisayar desteğinin olması dersin gidişatı iyi yönde etkilemiştir.

Önal (2010), öğretmenlerin görüşleri neticesinde dil bilgisi öğretiminin sorunlarının incelendiği araştırmada; öğretmenlerin, bu ders sayesinde öğrencilerin birçok beceride daha verimli olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca bu derslerde öğretmenlerin geçmiş konular ile yeni konular arasında bağlantı kurması sayesinde konunun daha iyi kavrandığını ifade etmiştir.

2.2.2. Kelime Bilgisi Öğretimi İle İlgili Araştırmalar

Mert'in (2009) çalışmasında Eflatun Cem Güney'in masallarındaki söz varlığı öğelerinin belirlenmesi ve Güney'in masallarındaki sözcük darağacını geliştirmeye yönelik hazırlık önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç neticesinde elde edilen bulgular iki yönden incelenmiştir: Güney'in yayımladığı 26 kitabında yazdığı masallardaki söz varlığı öğeleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Bunun yanı sıra bu masallardaki sözcük darağacının geliştirilmesi adına öneriler sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda ise bu masalarda Türkçenin zengin yönlerini yansıtan birçok atasözü, tekerleme ve ikilemeler ile karşılaşmıştır

Okur'un (2007) çalışmasının amacı Türkçe kaynaklar ile okuma becerisinin sözcük dağarcığının ve kavram gelişimdeki etkisini ölçmektir. Uygulanan testlerde okuma materyali olarak 3 yerli roman seçilerek uzmanlar tarafından bu romanlarda üç yüz sözcük grubu var olduğu gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu sözcük grupları öğrencilere sunularak okumanın sözcük darağacını geliştirdiği gözlemlenmiştir. Yapılan bu testte kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok sözcük öğrendiği belirlenmiştir

Nunez (2009), kelime tanıma, akıcı ve okuduğunu anlayabilmenin okuma yeteneği ile bağıntı incelediği bir araştırmada; okuma hızı, akıcı okuma ve okuduğunu anlayabilme,

okuma yeteneğini açıkladığını belirlemiştir. Araştırma neticesinde okuma yeteneğini en fazla tahmin edildiği gibi akıcı okuma olduğu gözlemlenmiştir.

Özaslan'ın (2006) çalışmasında, öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişmesinde ve okuduğunu anlamalarının gelişmesinde kelime oyunları ile yapılan bir öğretimin etkileri incelenmiştir. Özaslan'ın elde ettiği sonuçlardaki bulgulara göre kelime oyunları ile öğretim gören bir grup öğrencinin kelime bilgileri ve kelime anlamlarıyla ilgili bir gelişme gözlenmezken, okudukları metinleri daha iyi anlayabildikleri gözlemlenmiştir.

Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004) hazırladıkları çalışmada okunan kelimeleri tanıma ve okunan genel metni anlama ile prozodik okuma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma için okunan metni anlama ve okunan kelimeleri tanıma ile sesli okumanın prozodik özellikleri için bazı ölçümler yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeliyle ve teknoloji temelli yöntemler ile bahsedilen değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara, hızlı kelime tanıma ve prozodik okuma arasındaki hızlı kelime tanıma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye benzediği tespit edilmiştir. Buna nazaran prozodi ve anlama arasında ise düşük bir benzerlik tespit edilmiştir.

Yıldız'ın (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilerin okuma öğrenme yöntemlerine göre okuduğunu anlama seviyelerinin ölçülmeye çalışıldığı araştırmasında A1 başlangıç düzeyindeki öğrencilerin temelli cümle öğretimi yöntemi ile okuma öğretim yönteminin okuduğunu anlama seviyesi daha yüksek çıkmıştır.

2.2.3. Yazma Becerileri İle İlgili Araştırmalar

Costa'nın (1989) çalışmasında, yazma problemi olabilecek öğrencileri tespit edip bu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bilişsel değişkenler araştırılmıştır. Çalışmaların sonucunda elde edilen verilerde dilsel koordinasyon, dikkat kontrolü, sözel olmayan işler bellek ve sözel işler belleğin, yazma problemi görülen öğrencilerde etkileri tespit edilmiştir.

Karabay (2012) eleştirel okuma ve yazma eğitimi ve eleştirel okuma ve yazma becerisiyle ilgili hazırladığı çalışmasında bu iki kavramın akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara, programa aday olan öğretmenlerin okudukları metinlerdeki mesajları ve derin anlamları kaçırdığı

görülürken, aday olan öğrencilerin ise bu derin anlamları ve mesajları daha doğru yakaladıkları görülmüştür.

Deniz'in (2017) yaptığı çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileriyle Türkçe dersinde göstermiş oldukları akademik başarıları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra kelime ve dil bilgisi başarı testlerinin yazma becerisine olan etkisinin doğrudan etkilemediği ancak hem kelime bilgisi hem de okuduğunu anlama değişkenlerinin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Başkan'ın (2018) kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, örneklem grubunu oluşturan 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizlerine göre ise değişkenler içerisinde yazma becerisine en çok etki eden kelime bilgisi değişkeni olduğu belirlenmiştir. Kelime bilgisi ve dil bilgisi arasında ise pozitif yönlü orta düzey bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Aydın ve Cigerci'nin (2020) dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ve yazma öz yeterliği üzerinde etkili olup olmadığını araştırdıkları çalışmada nicel ve nitel veriler kullanıldığı için karma yöntem kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemi Harran Üniversitesine bağlı TÖMER'de öğrenim gören B1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. 21'i deney grubu 19'u kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilere dayanılarak elde edildiği sonuçlarda dijital hikâye anlatımına bağlı yazma derslerinin şu anki program ile işlenen yazma derslerine göre daha fazla etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilere dayanılarak elde edildiği sonuçlarda ise dijital hikâyelerle işlenen derslerin öğrencilerin yazma becerilerini arttırdığı; dil bilgisi kurallarını öğrenmede daha iyi oldukları, yazım ve noktalama kurallarında bir gelişim kaydettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda B1 düzeyindeki bu öğrencileri sözcük dağarcıklarının da arttığı belirlenmiştir.

Türkben (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma uygulamalarının yazma becerilerine olan etkisini incelemek için yaptığı araştırmada yazma öz yeterlilik ölçeğine göre çalışma grubu ile kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra bu ölçeğe

göre çalışma ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu dile getirmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyinin yazma becerisi üzerindeki yordayıcı etkisinin incelendiği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli baz alınmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişkenin olduğu gruplar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Sonuç olarak bu model birden fazla var olan değişkenlerin birbirleri üzerinde bir etkiye sahip olup olmadıklarını tespit etmek amaçlı kullanılmaktadır. (Tekbıyık, 2014; Karasar, 2013; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün). Bu model; öğretilen eğitimin niteliğini, becerisini, öğrenci motivasyonunu ve benzer unsurların öğrencilerin başarısında nasıl etkiler gösterdiğine dair korelasyonel istatistiklere dayanan ilişkisel tahminlerde bulunma olanağı sunmaktadır. (Tekbıyık, 2014: 102).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Testlerinin Geliştirildiği Çalışma Grubu

Araştırmada, iki çalışma grubu ele alınmıştır. Bunlardan ilki, kelime ve dil bilgisi başarısıyla ilgili geliştirilmiş testlerin yürütülme ve geliştirilme sürecindeki taslak uygulamaların yürütüldüğü çalışma grubudur. İkinci çalışma grubu ise son veri toplama araçlarının da hazırlanmış hâlden sonra tezin asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubudur.

Kelime ve dil bilgisi başarı testlerinin geliştirilme sürecinde uygulamaların yapıldığı bu çalışma grubu, iki farklı öğrenci grubunu kapsar. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde tesadüfi örneklem ile seçilmiş Türkçe Öğretim Merkezlerindeki B1 ve B2 dil düzeylerindeki öğrencilerden elde edilmiştir.

Dil bilgisi ve kelime bilgisi için hazırlanmış olan başarı testlerinin çalışma grubunu Samsun, Kayseri ve İstanbul'da bulunan Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören B1 ve B2 düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testlerin geliştirilmesinde bu üç merkezden 83 erkek, 67 kadın toplam 150 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 58'i B1 düzeyinde 92'si ise B2 düzeyinde öğrenim görmektedir. Ön uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubuna ilişkin ayrıntılar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ön Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu

	Kadın		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	
Kelime Bilgisi Başarı Testi	67	44.7	83	55.3	150
Dil Bilgisi Başarı Testi	67	44.7	83	55.3	150

3.2.2. Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Testlerinin Asıl Uygulamasının Yapıldığı Çalışma Grubu

Araştırmanın asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubunu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören B1 ve B2 düzeyindeki 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 55'i erkek (%55), 45'i kadın (%45) olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın asıl uygulamasının yapıldığı çalışma grubu ile ilgili detaylar Tablo 4'te şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 4. Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubu

Türkçe Öğretim Merkezleri	Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1. TÖMER	8	8	13	13	21	21
2. TÖMER	12	12	14	14	26	26
3. TÖMER	14	14	13	13	27	27

4. TÖMER	11	11	15	15	26	26
Toplam	45	45	55	55	100	100

Başarı testlerinin geliştirilmesinde uygulamanın yapılacağı örneklem grubunun sayısı önemlidir. Konuyla bağlantılı kaynaklarda Stevens (1996'dan aktaran Akbulut 2010) her bir tahmin edilen değişken için bu çalışma grubundan en az 15 kişinin katılması gerektiğini belirtmiştir. Tavşancıl (2002) ise araştırmada kullanılan madde sayısının en az beş katı kadar örneklem sayısına ulaşılması gerektiğini belirtmiştir. Bu kaynaklara dayanılarak araştırmanın dört değişkene (cinsiyet, yaş, dil düzeyi ve Türkiye'de bulunma süresi) göre ulaşılan örneklem sayısının yeterli olduğu ifade edilebilir. Tablo 5'te bu duruma ilişkin ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 5. Başarı Testlerinin Geliştirilmesindeki Örneklem Sayısının Yeterliliği

Uzmanlar	Örneklemin Yeterlilik Ölçütleri	Araştırmadaki Değişken Sayısı	Araştırmadaki Örneklem Grubu	Uygunluk Durumu
Stevens	Her değişken için 15 kişi	4 değişken için en az 60 kişi	Ön uygulama:150	Uygundur
Tavşancıl	Madde sayısının 5 katı	25 madde (test sorusu) için 125 kişi	Ön uygulama:150	Uygundur

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Dil Bilgisi Başarı Testi, Kelime Bilgisi Başarı Testi ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini değerlendirmek içinse Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri olarak ilkin ön uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubuna başarı testleri uygulanmış, sonrasında ise asıl uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubuna başarı testleri ve öyküleyici metin tamamlama anketi uygulanarak veriler elde edilmiştir.

3.4.1. Başarı Testleri

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini belirlemek için *Dil Bilgisi Başarı Testi'nin*; bu öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla da *Kelime Bilgisi Başarı Testi'nin kullanılmasına karar kılınmıştır*. Başarı testlerinin elde edilmesi sürecinde Güler'in (2015) kaynakçasından yola çıkılmış ve belirtilen test geliştirme süreci basamakları göz önüne alınarak başarı testleri oluşturulmuştur:

Amacın Belirlenmesi: Başarı testinin oluşturulmasındaki ilk adım amacın belirlenmesidir. Uygulanacak olan bu test ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme eksiklerinin ve başarı düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanır.

Kapsamın Belirlenmesi: Başarı testinin amacı belirlendikten daha sonra yapılması gereken amaca hizmet edecek konu kapsamının belirlenmesi olacaktır. Eğer testte amaçlanan eğitim sürecinin sonunda öğrencilerin düzeyini belirlemekse bu durumda hedef-davranışı ölçen bir test uygulanmalıdır. Bu şekilde testin kapsamını belirleyecek madde türü ve sayısı belirlenmiş olacaktır.

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Testin kapsamı, madde türü ve yeterli madde sayısı belirlendikten sonra dersin uzmanları tarafından madde yazımına geçilir. Bu yazılan maddeler yazıldıktan sonra bir kez daha gözden geçirilir ardından görünüş geçerliği olup olmadığı kontrol edilir. Bu kontroller sayesinde testi hazırlayan kişinin hatalarını görmesi sağlanır ve hata varsa düzeltilmiş olur. Bu kontrol aşamasından sonra ise ön uygulama yapmak amaçlı testler çoğaltılır bu sayede ön uygulama yapmak için test hazır hâle gelir.

Ön Uygulamanın Yapılması: Testin son hâlinde bulunması düşünülen madde sayısından fazla olması gereken ön test, nihai uygulamanın yapılacağı gruba benzer bir gruba aynı yönergelerle uyularak uygulanır. Bu yapılan uygulamanın sonunda ise madde analizi yapılır.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Ön uygulamanın analiz sonunda çıkan verilerinden yararlanılarak asıl yapılacak testte kullanılacak güvenilir ve madde ayırt ediciliği en uygun maddeler seçilir.

Son Testin Oluşturulması: Seçilen en uygun ve en güvenilir maddeler ile nihai test oluşturulur. Bu sorulardan oluşan test, ölçmenin yapılacağı gruba uygulanır.

3.4.1.1. Dil Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla Dil Bilgisi Başarı Testi kullanılmıştır. Bu testin geliştirilmesi aşamalarında şu basamaklar dikkate alınarak uygulamalar yapılmıştır.

Amacın Belirlenmesi: Dil Bilgisi Başarı Testi'nin geliştirilmesinin amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin dil bilgisi başarı düzeylerinin belirlenmesidir.

Kapsamın Belirlenmesi: Bu testin kapsamının belirlenmesi için Ankara Üniversitesi TÖMER'in öncülüğünde hazırlanmış Yabancı Dil Türkçe Öğretim Programı (2015) dikkate alınmış ve bu programda yer alan dil bilgisi kazanımlarına bağlı kalınmıştır. Ayrıca bu öğretim programında araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubu için hazırlanan B1 ve B2 dil düzeylerindeki kazanımlarla sınırlı tutulmuştur.

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Yabancı Dil Türkçe Öğretim Programı'nda B1 ve B2 düzeyi için hazırlanmış kazanımlar belirlendikten sonra (Tablo 6) bu kazanımlara uygun olacak şekilde sorular belirlenerek bir madde (soru) havuzu hazırlanmıştır. Bu madde havuzunda yer alan sorular, B1 ve B2 düzeyindeki yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan sorular ile araştırmacının kazanımları karşılayacak şekilde hazırladığı sorulardan oluşturulmuştur. Buna göre toplamda 40 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra sorularda yer alan anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışlıkları, şekilsel hatalar ve yapısal bozukluklar hem araştırmacı hem de bir uzman tarafından yeniden incelenerek madde havuzunun son hâli hazırlanmıştır. Bu süreçten sonra 40 sorudan oluşan madde havuzundaki sorular, Türkçe eğitimi alanında ikisi doçent, ikisi yardımcı doçent ve ikisi alan uzmanı olmak üzere altı uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan madde havuzundaki soruları, “dil bilgisi kuralları açısından uygun olup olmadığı, B1 ve B2 (orta düzey) dil seviyesine uygun olup olmadığı, sorular ve cevaplar arasında tutarlılığın olup olmadığı, soruların içerik açısından uygun olup olmadığı, soruların çeldiriciler bakımından uygun olup olmadığı, soruların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda (2015) yer alan kazanımlara uygun olup olmadığı” gibi ölçütlere göre (1=Uygun Değil, 2=Kısmen Uygun (Değiştirilsin), 3=Uygundur) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir (Ek-1). Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda aynı kazanımı ölçen sorular ile B1 ve B2 düzeyine uygun olmayan sorular madde havuzundan çıkarılmış, bazı sorulardaki dil-anlatım, yazım-noktalama gibi eksiklikler yeniden düzenlenmiştir. Bu

değerlendirme sürecinin sonunda madde havuzu 40 sorudan 25 soruya indirilmiştir. Ayrıca bu 25 soru aynı kazanımların ve aynı doğru seçeneklerin üst üste iki defa gelmemesine dikkat edilmiştir.

Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki B1 ve B2 Düzeyleri İçin Hazırlanan Dil Bilgisi Kazanımları

Konular	Kazanımlar
Dilek kipi	Eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtir.
Ulaçlar	Yan tümcelerde ulaç yapısı kullanarak eylemin yapılaş tarzını belirtir.
Şimdiki zamanın hikâyesi	Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kullanır.
Yeterlik eylemi	Yeterli olma, olasılık belirten eylem yapıları kullanır.
Bağlama ilgeçleri	Sözcük veya sözcük gruplarını birbirine anlamlı bir şekilde bağlar.
Gereklilik kipi	Zorunluluk ya da tavsiye bildirmek için gereklilik yapısını kullanır.
İlgeç	Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan ilgeç yapılarını kullanır.
Koşul kipi	Ana tümcedeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şart belirtir.
Ad tümceleri	Ad tümcelerinde şart ekini kullanır.
Edilgen çatı	Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
Ettirgen çatı	Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
İşteş çatı	İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
Dönüslü çatı	Dönüslü eylemleri ve dönüslülük adılını kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
Ortaçlar	Eylem kök ya da gövdesine uygun ortaç ekini getirerek kullanır.
Birleşik eylem	Bileşik eylemleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.

Ön Uygulamanın Yapılması: Uzman görüşlerinin değerlendirmeleri sonucunda oluşturulan *Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi* asıl uygulamanın yapılacağı Türkçe Öğretim Merkezlerindeki farklı öğrencilere uygulanmıştır. Tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen üç Türkçe öğretim merkezindeki toplam 150 öğrenciye ulaşılarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Öğrencilerden elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak bu verilerin yapı geçerliliğinin ölçülmesi, maddelerin güvenirlik ve ayırt edicilik katsayılarının hesaplanması için TAP (Test Analiz Programı) kullanılmıştır. Analizden çıkan sonuçlar Tablo 7’de detaylı bir şekilde verilmiştir. Basit yönteme göre madde ayırt ediciliğinin ölçülmesi için öncelikle verilerin en üstten en alta doğru sıralanması gerekmektedir. Daha sonra başarısı en yüksek puanla en düşük puanın %27’si değerlendirilir. Buna göre 0,29 ve altında (Zor), 0.30-0.49 (orta güçlükte), 0,50-0.69 (Kolay), 0,70-1.00 (Çok kolay) şeklinde değerlendirilir (Hasançebi vd., 2020:225-226). Bu bağlamda teste alınan soruların ayırt edicilik özelliğinin en az 0.30’un üzerinde bir değer olmasına dikkat edilmiştir. Ön uygulama testinin sonuçlarına göre elde edilen veriler güvenirlik ve ayırt edicilik durumlarına göre yeniden değerlendirilmiştir. Böylece Dil Bilgisi Başarı Testi 20 sorudan oluşan son şeklini almıştır.

Tablo 7. Dil Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Test Analiz Sonuçları

Uygulama	Soru Sayısı		Ss	Güvenirlik	Ayırt Edicilik
Ön Uygulama Testi	25	19,453	2,827	0,541	0,240
Asıl Uygulama Testi	20	15,69	1,998	0,743	0,489

Tablo 7 incelendiğinde dil bilgisi başarı testinin ön uygulama kısmında ayırt edicilik 0.30’un altında çıkmıştır. Ancak ayırt ediciliği zayıf olan maddeler soru havuzundan çıkarılması sonucu testin ayırt ediciliği 0.30’un üzerine çıkmıştır. Buna göre asıl uygulamada dil bilgisi başarı testinin güvenilir ve ayırt edici olduğu görülmektedir.

Son Testin Oluşturulması: Dil bilgisi başarı testi için hazırlanan ön uygulama testlerinin verilerinin analizlerinin yapılmasından sonra son (nihai) testler asıl uygulama için düzenlenmiştir. Buna göre 25 sorudan oluşan ön test uygulamasının madde analizleri sonuçları dikkate alınarak ve uzmanların anlaşılabilirlik ve madde ayırt edicilik özellikleri açısından 5 sorunun kazanımlar çerçevesinde yeterli düzeyde olmadığı tespit edilerek asıl uygulama testlerinden çıkarılmıştır. Böylece asıl (nihai) test uygulaması 20 soru olarak uygulanmıştır (EK-4).

3.4.1.2. Kelime Bilgisi Başarı Testi

Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla *Kelime Bilgisi Başarı Testi* kullanılmıştır. Bu testin geliştirilmesi için sırasıyla şu adımlar izlenilmiştir:

Amacın Belirlenmesi: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin kelime bilgisinin ne seviyede olduğunu belirlemek amacıyla bu test geliştirilmiştir.

Kapsamın Belirlenmesi: Bu testin kapsamının belirlenmesi için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programına (2015) bağlı kalınmış ve bu öğretim programında araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubu için hazırlanan B1 ve B2 düzeyindeki kazanımlarla sınırlı tutulmuştur.

Maddelerin Yazılması ve Düzeltilmesi: Kelime testi için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında (2015) yer alan B1 ve B2 dil düzeyindeki kazanımlar (Tablo 8) dikkate alınarak bu alanda yayınlanmış kaynak kitaplardan ve araştırmacı tarafından sorular hazırlanarak bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur. Böylece toplam 40 soruluk bir madde (soru) havuzu oluşturulmuştur. Bu sorularda yer alabilecek yazım hataları, kapsam dışılık, yapısal ve biçimsel hatalar araştırmacı ve iki uzman tarafından yeniden ele alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemten sonra 40 sorudan oluşan kelime bilgisi başarı testi değerlendirilmesi için ikisi doçent, ikisi yardımcı doçent ve ikisi alan uzmanı olmak üzere altı akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan bu soruları “soru-kazanım kapsamı, soru-cevap tutarlılığı, soru-çeldirici geçerliği, soruların zorluk düzeyi” gibi kriterlere göre (1=Uygun Değil, 2=Kısmen Uygun (Değiştirilsin), 3=Uygundur) şeklinde değerlendirmeleri istenmiştir. (Ek-5) Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda aynı kazanımı ölçen sorular ile B1 ve B2 dil düzeyine uygun olmayan sorular madde havuzundan çıkarılmış, bazı sorulardaki dil anlatım, yazım-noktalama gibi eksiklikler yeniden düzenlenmiştir. Bu değerlendirme sürecinin sonunda madde havuzu 40 sorudan 25 soruya indirilmiştir. Ayrıca bu 25 soruda aynı kazanımların ve aynı doğru seçeneklerin üst üste iki defa gelmemesine dikkat edilmiştir (EK-6).

Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'ndaki B1 ve B2 Düzeyleri İçin Hazırlanan Kelime Bilgisi Kazanımları

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Dinleme Anlama	Metnin içeriğinde geçen bilmediği sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarır.
	Metinlerde geçen bilmediği sözcüklerin anlamını dünya bilgisine dayalı olarak tahmin eder.
	Bağlamsal ipuçlarından hareketle metinde verilmek istenen iletiyi yakalar.
	Dinlediği metindeki ana ve yan düşünceleri bulur.
	Genel konulardaki kapsamlı anlatımların anlamını zorlanmadan çıkarır.
	Bir konuşmada sebep, sonuç ve olası durumlarla ilgili tahmin ve yorumda bulunur.
	Konuşma ortamındaki sözceleri takip eder.
Konuşma	Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgilenme ve kayıtsızlık gibi duygulan ifade eder ve bu tür duygulara karşılık verir.
	Bir sözcüğü hatırlayamadığında benzer anlam taşıyan başka sözcük(ler) kullanır.
	Anlamım bilmediği sözcükleri bağlamdan çıkarır.
Sözlü Anlatım	Bir sözcüğü hatırlayamadığında benzer anlam taşıyan bir sözcük/söz öbeği kullanır.
	Düğün, cenaze, mezuniyet töreni gibi ortamlarda Türk kültürüne uygun kültürel ifadeler kullanır.
Okuma Anlama	İlgi alanına giren ya da içeriğini dünya bilgisiyle kestirebildiği bir metindeki bilinmeyen sözcükleri bağlamsal ipuçlarından hareketle tahmin eder.
	Metnin bağlamından hareketle bilinmeyen sözcük veya sıklıkla kullanılan deyimlerin anlamını tahmin eder.
	Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.
	Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.

Ön Uygulamanın Yapılması: Uzman görüşlerinin değerlendirmeleri sonucunda oluşturulan *Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi* asıl uygulamanın yapılacağı Türkçe Öğretim Merkezlerindeki farklı öğrencilere uygulanmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen üç Türkçe öğretim merkezindeki toplam 150 öğrenciye ulaşılarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Madde Analizi ve Madde Seçimi: Öğrencilerden elde edilen veriler dijital ortama aktarılarak bu verilerin yapı geçerliliğinin ölçülmesi, maddelerin güvenirlik ve ayırt edicilik katsayılarının hesaplanması için TAP (Test Analiz Programı) kullanılmıştır. Analizden çıkan sonuçlar Tablo 9’da detaylı bir şekilde verilmiştir. Basit yöntemle göre madde ayırt ediciliğinin ölçülmesi için öncelikle verilerin en üstten en alta doğru sıralanması gerekmektedir. Daha sonra başarısı en yüksek puanla en düşük puanın %27’si değerlendirilir. Buna göre 0,29 ve altında (Zor), 0,30-0,49 (orta güçlükte), 0,50-0,69 (Kolay), 0,70-1,00 (Çok kolay) şeklinde değerlendirilir (Hasançebi vd., 2020:225-226). Bu bağlamda teste alınan soruların ayırt edicilik özelliğinin en az 0,30’un üzerinde bir değer olmasına dikkat edilmiştir. Ön uygulama testinin sonuçlarına göre elde edilen veriler güvenirlik ve ayırt edicilik durumlarına göre yeniden değerlendirilmiştir. Böylece Kelime Bilgisi Başarı Testi 20 sorudan oluşan son şeklini almıştır (Ek-8).

Tablo 9. Kelime Bilgisi Ön ve Asıl Uygulama Test Analiz Sonuçları

Uygulama	Soru Sayısı		Ss	Güvenirlik	Ayırt Edicilik
Ön Uygulama Testi	25	20,707	3,041	0,66	0,269
Son Uygulama Testi	20	16,830	1,674	0,771	0,473

Tablo 9 incelendiğinde kelime bilgisi başarı testinin ön uygulama kısmında ayırt edicilik 0,30’un altında çıkmıştır. Ancak ayırt ediciliği zayıf olan maddeler soru havuzundan çıkarılması sonucu testin ayırt ediciliği 0,30’un üzerine çıkmıştır. Buna göre asıl uygulamada kelime bilgisi başarı testinin güvenilir ve ayırt edici olduğu görülmektedir.

3.4.2. Öyküleyici Metin Tamamlama Formu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin tespit edilebilmesi için Öyküleyici Metin Tamamlama Formu kullanılmıştır. Formda yer alacak metnin belirlenmesi için Yabancı Dil Türkçe Öğretim Programı’nda (2015) yer alan yazma becerileri kazanımları esas alınarak dört metin belirlenmiştir. Herhangi bir öğrencinin

bu metinlerden birini daha önce okuyup etkilenmemesi için araştırmacı tarafından dört farklı öykü hazırlanarak uzmanların görüşlerine sunulmuştur.

Tablo 10. Uzman Değerlendirmesine Sunulan Öyküleyici Metinler

Metnin Adı	Giriş Kısmı Verilen Öykülerin Kelime Sayısı
Değişim	46 Kelime
Uzun Yaşam	42 Kelime
İyilik	55 Kelime
Güzel Bir Gün	44 Kelime

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öyküleyici metin türlerinin giriş kısımları 42 ile 55 kelime arasında değişmektedir. Bu dört öykünün Türkçe eğitimi veya yabancılara Türkçe öğretimi alanında beş farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan bu metinleri “kazanım-içerik uyumluluğu, B1 ve B2 dil düzeylerine uygunluğu, metnin tamamlanabilirliği ve anlaşılabilirliği” açısından değerlendirmeleri ve 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Bu değerlendirmelerin sonuçları tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öyküleyici Metin Uzman Değerlendirmeleri

Metnin Adı	1. Uzman	2. Uzman	3. Uzman	4. Uzman	5. Uzman	Toplam Puan	Puan Ort.
Değişim	3	4	3	4	3	17	3,4
Uzun Yaşam	4	3	3	4	4	18	3,6
İyilik	5	4	4	5	4	22	4,4
Güzel Bir Gün	4	4	5	3	3	19	3,8

Tablo 11’deki değerlendirmelere göre en yüksek puan ortalaması olan “İyilik” adlı metin uygulamada kullanılmak üzere belirlenmiştir. Asıl uygulamaya geçilmeden önce tesadüfi yöntemle belirlenmiş B1 ve B2 düzeylerinde öğrenim gören 10’u kadın 10’u erkek olmak üzere toplam 20 kişiye uygulanmıştır. Bu uygulamada Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Uygulama sonucunda metnin kazanımlara uygun olduğu, kelimelerin ve cümlelerin öğrencilerin

anlayabileceği düzeyde olduğu, metnin bir ders saati (40 dakika) içerisinde tamamlandığı görülmüştür.

3.4.3. Öyküleyici Metin Puanlama Anahtarı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazdıkları metinlerin puanlaması için Boylu'nun (2020) geliştirdiği “*Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı*” kullanılmıştır.

Bahsedilen puanlama anahtarı, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki biçimsel özellikleri puanlayan “kâğıt düzeni ve başlık”; imla özellikleri olarak “yazım ve noktalama kuralları,” dil bilgisi ve kelime bilgisinde “yeterli düzeyde kelime kullanımı, dil bilgisi yapısal biçime uygunluk”; söz dizimi “Türkçenin söz dizimi yapısına göre cümle kullanımı”; anlam açısından “konu içeriğini yansıtan anlaşılır ve açık bir anlatımın kullanımı” gibi boyutlarından oluşmaktadır.

Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı'na ilişkin beş uzmanın görüşleri alınmıştır. Bu uzmanlardan üçü yardımcı doçent, ikisi Türkçe eğitimi alanında doktora öğrencisidir. Uzman görüşü alınan kişilerin demografik özellikleri Tablo 12’te yer almaktadır:

Tablo 12. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarıyla İlgili Görüşleri Alınan Uzmanların Demografik Özellikleri

Sıra	Unvan	Açıklama
1.	Yrd. Doç.	Türkçe eğitimi alanında yardımcı doçenttir.
2.	Yrd. Doç.	Türkçe eğitimi alanında yardımcı doçenttir.
3.	Yrd. Doç.	Ölçme Değerlendirme alanında doktordur.
4.	Doktora Öğr.	Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmektedir.
5.	Doktora Öğr.	Türkçe Eğitimi alanında doktora öğrenimine devam etmektedir.

3.4.4. Öyküleyici Metin Yazma Uygulamasına İlişkin Süreç

Yazma becerilerinin ölçülmesi amaçlanan öyküleyici metin tamamlama uygulaması 2020-2021 eğitim yılının güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın uygulanması için Türkiye’deki dört farklı üniversitenin Türkçe Öğretim Merkezlerine (TÖMER) başvurulmuştur. Uygulamalar yapılmadan önce ilgili kurumlardan resmi yazılar

gönderilerek gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında bu merkezlerde görev yapan idareci ve öğretmenlerle uygulamanın yapılması gereken tarih ve zaman aralığı belirlenmiştir. Aynı zamanda B1 ve B2 düzeylerdeki sınıflara derse giren öğretmenlerle birebir görüşülerek uygulamanın tüm detayları ve *Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı* detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamayı yapacak öğretmenlerin veri toplama sürecinde hassas olunması gerektiği, öğrencilerden de aynı hassasiyetin gösterilmesi hususunda bilgiler verilmiştir. Aynı zamanda uygulama öncesinde öğretmenler tarafından öğrencilere elde edilecek verilerin sadece bilimsel bir araştırmada yararlanılacağı ve herhangi bir kişi ya da kurumla asla paylaşılmayacağı aktarılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilerin araştırmanın güvenlik ve geçerliğinin tutarlı olması adına ciddiye ve özenle yapılması vurgulanmış, daha sonra sadece gönüllülük esasına göre uygulamalara katılmaları istenmiştir. Uygulama Türkçe Öğretim Merkezlerinin her birinde farklı zaman aralıklarında yapılarak araştırmacıya teslim edilmiştir. Dört merkezden gelen veriler tek tek incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öyküleyici metin tamamlama uygulamasına 123 öğrencinin katıldığı belirlenmiştir. Bu 123 öğrenciden 100'ü hem başarı testlerinde hem de metin tamamlama uygulamasında eksiksiz bir şekilde doldurulduğu belirlenmiştir. Geri kalan kâğıtlar ise tüm sorularda aynı seçeneği işaretleme, soruların yarısından çoğuna cevap vermeme, öyküleyici metin tamamlama bölümünü yazmama ya da çok az yazma gibi nedenlerden dolayı değerlendirme kapsamı dışında bırakılmıştır. Dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testleri ile öyküleyici metin tamamlama formları her öğrenciye bir kod verilerek yan yana ve ayrı olacak şekilde numaralanmıştır. Önce dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testlerinde elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazılarının puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesi için öğrenci yazıları, *Öyküleyici Metin Puanlama Rubriği* ve değerlendirme esnasında dikkat edilmesi gereken hususların olduğu yönerge yedi farklı puanlayıcıya ulaştırılmıştır. Puanlayıcılara ilişkin ayrıntılar Tablo 13'te yer almaktadır:

Tablo 13. Puanlayıcılara İlişkin Demografik Özellikler

Uzmanlar	Cinsiyet	Açıklama
1	Erkek	Türkçe eğitimi alanında doçenttir.
2	Erkek	Türkçe Eğitimi lisans mezunudur. Türkçe Eğitimi bölümünde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Türkçe eğitimi alanında tamamlamıştır.
3	Kadın	Türkçe Öğretmenliği lisan mezunudur. 1 yıl MEB'e bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. 2015'ten beri yükseköğretim kurumunda Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretim görevlisi görevini sürdürmektedir.
4	Kadın	Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili Edebiyatı bölümleri lisans mezunudur. Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans, Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora yapmıştır. 8 yıl Türkçe öğretmenliği 3 yıl yurt dışında Türk dili okutmanlığı yapmıştır.
5	Kadın	Arap Dili ve Edebiyatı bölümü lisans mezunudur. Türkçe eğitimi alanında doktora devam etmektedir. 2 Yıl MEB'de görev yapmış ve 1 yıl da Türk dili okutmanlığı yapmıştır.
6	Kadın	Türkçe Eğitimi lisans mezunudur. 17 yıldır MEB'de görev yapmıştır. Şu an Türkçe eğitimi alanında doktora yapmaktadır.
7	Erkek	Türkçe Eğitimi lisans mezunudur. 5 yıl özel kurumlarda Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Şu an özel bir dil merkezinde Türkçe okutmanlığı yapmaktadır.

Puanlayıcılar, Boylu'nun (2020) geliştirdiği "Yazma Becerisi İçin Örnek Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı"na göre (Tablo 14) öğrencilerin kâğıtlarını değerlendirip araştırmacıya ulaştırmışlardır. Her öğrencinin kâğıdının altında yer alan puanlama anahtarına değerlendirmeler tek tek her başlık altında verilmiştir. Toplam puanlar yan yana yazılarak aritmetik ortalamalar elde edilmiştir. Bu işlem sonunda veriler analize hazır duruma getirilmiştir.

Tablo 14. Yazma Becerisi İçin Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

ÖLÇÜTLER		3 Başarılı	2 Geliştirilmeli	1 Yetersiz	0 Başarısız	Verilecek En Yüksek Puan	Öğrencinin Aldığı Puan
Sayfa	Başlık	a) Sayfa düzeni	Sayfa düzenlidir.	Sayfa kısmen düzenlidir.	Sayfa düzeni yeterli değildir.	Sayfa düzeni yoktur.	3
	b) Başlık	Konuya uygun bir başlık kullanılmıştır.	Konuya kısmen uygun bir başlık kullanılmıştır.	Kullanılan başlık uygun değildir.	Başlık yoktur.	3	
Yazım ve	a) Noktalama İşaretlerinin Kullanımı	Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri kısmen doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri çok az doğru ve yerinde kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri hem yanlış hem de uygun olmayan kullanılmıştır.	3	
	b) Yazım Kuralları	Yazım kurallarına uyulmuştur.	Yazım kurallarına kısmen uyulmuştur.	Oldukça fazla yazım kuralı hatası yapılmıştır.	Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	3	
V e Dil	a) Kelime bilgisi	Konu ile ilgili yeterli sayıda ve çeşitlilikte kelime kullanılmıştır.	Konu ile ilgili kısmen sayıda ve yeterli çeşitlilikte kelime kullanılmıştır.	Konu ile ilgili kullanılan kelime sayısı ve çeşitliliği yetersizdir.	Konu ile ilgili yeterli sayıda ve çeşitlilikte kelime kullanılmıştır.	3	
	b) Dil bilgisi	Dil bilgisi	Kısmen dil	Çok fazla	Seviyeye	3	

		hatası yoktur ve kullanılan yapılar seviyeye /konuya uygundur.	bilgisi hatası vardır ve kullanılan yapılar seviyeye/konuya kısmen uygundur.	dil bilgisi hatası vardır ve kullanılan yapılar seviyeye /konuya uygun değildir.	ve konuya uygun dil bilgisi hiç kullanılmamıştır.		
Söz dizimi		Türkçenin söz dizimine uygun cümleler kurulmuştur.	Türkçenin söz dizimine kısmen uygun cümleler kurulmuştur.	Türkçenin söz dizimine uygun çok az cümle kurulmuştur.	Türkçenin söz dizimine uygun cümle kurulmamıştır.	3	
Anlam		Konu içeriğini yansıtan anlaşılır ve açık bir anlatım yapılmıştır.	Konu içeriğini kısmen yansıtan anlaşılır ve açık bir anlatım yapılmıştır.	Konu içeriğini çok az yansıtan anlaşılır ve açık bir anlatım yapılmıştır.	Konu içeriğini yansıtan anlaşılır ve açık bir anlatım yapılmamıştır.	4	
Not: Her bir ölçüt 3 puan, “anlam” ise 4 puan üzerinden değerlendirilmeli.						Toplam 25	

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Araştırmada dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin gruplar arası karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup olduğunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında “One Way Anova” testi kullanılmıştır.

3.6. Risk ve Sınırlılıklar

Bu araştırmada yazma becerisini açıklayıcı değişkenler; kelime bilgisi ve dil bilgisi değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazma becerilerini

ölçmek için kullanılan öyküleyici metin tamamlama anketinde giriş kısmı verilerek öğrencilerden sadece düğüm ve serim bölümleri yazdırılarak sınırlandırılmıştır.

Araştırmada, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik verileri Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Aynı zamanda Türkiye’deki tüm Türkçe Öğretim Merkezlerindeki (TÖMER) öğrencilere ulaşmak mümkün olmadığından sadece tesadüfi yöntemlerle belirlenen dört TÖMER’le sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin cinsiyet ve düzeyleri olmak üzere betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Ardından problem cümlelerinin cevaplarına yer verilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin düzeyleri, bu becerilerin cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma süreleri ve dil düzeyleri (B1-B2) değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Daha sonra dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisine olan ilişkiyi açıklayan korelasyon ve regresyon analizlerine dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Betimleyici İstatistikler

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 100 öğrenciye yirmişer sorudan oluşan dil bilgisi ve kelime bilgisi testleri ile yazma becerilerini değerlendirmek için öyküleyici metin tamamlama etkinliği uygulanmıştır. Dil bilgisi testinde en az 10 en çok 20 soru olmak üzere ortalama 16 soruya doğru cevap verilmiştir. Kelime bilgisi testinde ise en az 13 en çok 20 soru olmak üzere ortalama 17 soruya doğru cevap verilmiştir. Yazma becerisi testinin değerlendirilmesi sonucunda 7 uzmanın puanlarının ortalaması alınmıştır. Buna göre, puanlardan en düşük 48 ve en yüksek 96,57 olmak üzere ortalama 73,15 puan verilmiştir. Hem dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testlerinde hem de yazma becerilerindeki sonuçlara bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerilerinde elde edilen puan ortalamasının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kadınlar 80,49 puan ortalamasına sahipken erkekler ise 76,91 puan ortalamasına sahiptir.

Tablo 15. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Cinsiyete Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma
Dil Bilgisi	Erkek	55	76,73	10,193
	Kadın	45	80,56	9,548
Kelime Bilgisi	Erkek	55	82,64	8,38
	Kadın	45	86,00	8,16
Yazma Becerisi	Erkek	55	71,71	9,4
	Kadın	45	74,91	8,25

Çalışmaya 100 öğrencinin 55i erkek, 45i kadın olmak üzere 100 kişi katılmıştır. Dil bilgisi testinde erkek öğrenciler ortalama 76,73 puan alırken kadın öğrenciler ortalama 80,56 puan almıştır. Kelime bilgisi testinde erkek öğrenciler 82,64 puan alırken kadın öğrenciler ortalama 86 puan almıştır. Yazma becerisini ölçmek için kullanılan öyküleyici metin tamamlama anketinde erkek öğrenciler ortalama 71,71 puan alırken kadın öğrenciler 74,91 puan almıştır.

4.1.2. Öğrencilerin Dil Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 16. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Dil Düzeylerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	Düzy	Kişi Sayısı	Ortalama Puan	Standart Sapma
Dil Bilgisi	B1	56	73,48	8,577
	B2	44	84,77	8,066
Kelime Bilgisi	B1	56	81,34	7,891
	B2	44	87,73	7,735
Yazma Becerisi	B1	56	69,49	7,725
	B2	44	77,82	8,394

Dil bilgisi testinde B1 dil düzeyindeki öğrenciler ortalama 73,48 puan alırken B2 düzeyindeki öğrenciler 84,77 puan almıştır. Aynı şekilde kelime bilgisi ve yazma

becerisi testlerinde de B2 dil düzeyindeki öğrenciler B1 dil düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. Standart sapma en fazla dil bilgisinde B1 düzeyindeki öğrencilerden görülürken en az standart sapma ise yazma becerisi B1 düzeyindeki öğrencilerde görülmüştür.

4.1.3. Öğrencilerin Yaşlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Öğrencilerin yaşlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Yaş Gruplarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler

Bağımlı Değişkenler	Yaş	N	Ort.	SS
Dil Bilgisi	18-19	33	69,5455	7,11113
	20-21	45	79,2222	6,02604
	22-23	20	90,7500	7,30447
	24-25	2	85,0000	,00000
	Toplam	100	78,4500	10,04271
Kelime Bilgisi	18-19	33	80,1515	7,95346
	20-21	45	83,7778	6,92127
	22-23	20	91,2500	8,25179
	24-25	2	87,5000	3,53553
	Toplam	100	84,1500	8,41040
Yazma Becerisi	18-19	33	68,8312	9,01794
	20-21	45	72,1206	6,38077
	22-23	20	82,5000	7,93685
	24-25	2	74,2857	4,04061
	Toplam	100	73,1543	9,00124

Kişilerin yaşlarıyla ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, kişilerin %33’ünün 18-19 yaş aralığında, %45’inin 20-21 yaş aralığında, %20’sinin 22-23 yaş aralığında,

%2'sinin 24-25 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma beceri puanlarında en yüksek puanın 22-23 yaş grubundaki kişilere ait olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Süresine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bağımlı Değişkenler	Türkiye’de Bulunma Süresi	N	Ort.	SS
Dil Bilgisi	1 Yıl	16	65,0000	6,05530
	2 Yıl	48	75,9375	5,52136
	3 Yıl	29	85,8621	5,83539
	4 Yıl	7	95,7143	5,34522
	Toplam	100	78,4500	10,04271
Kelime Bilgisi	1 Yıl	16	76,2500	6,45497
	2 Yıl	48	83,1250	7,33869
	3 Yıl	29	88,1034	7,24739
	4 Yıl	7	92,8571	7,55929
	Toplam	100	84,1500	8,41040
Yazma Becerisi	1 Yıl	16	63,3929	8,45629
	2 Yıl	48	71,5119	6,53418
	3 Yıl	29	78,6010	6,22107
	4 Yıl	7	84,1633	9,08742
	Toplam	100	73,1543	9,00124

Kişilerin Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, kişilerin %16’sının 1 yıl, %48’inin 2 yıl, %29’unun 3 yıl ve %7’sinin 4 yıldır Türkiye’de yaşadığı görülmektedir. Araştırmadaki katılımcılar en az 1, en fazla 4 ve ortalama 2 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. Kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin arttığı tabloda görülmektedir.

4.1.5. Öğrencilerin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri Düzeyleri

Katılımcı Sayısı	En Az Puan	En Çok Puan	Ortalama Puan	Standart Sapma
100	48	96	74	9

Tablo 19’da B1 ve B2 (Orta) dil düzeylerindeki öğrencilerin öyküleyici metin tamamlamadan aldıkları puanların ortalamasına yer verilmiştir. Bu değerlendirmeler yedi uzmanın puanlamalarıyla oluşturulmuştur. Buna göre, en düşük 48, en yüksek 96 olmak üzere ortalama 74 puan verilmiştir. Öğrencilerin en az 48, en fazla 96 puan alabilecekleri dikkate alındığında 48-64 puan aralığının düşük, 64-80 puan aralığının orta, 80-96 puan aralığının ise yüksek düzey başarıyı gösterdiği ifade edilebilir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin yazma becerilerinin ($\bar{X}= 74$) yani orta düzeye yakın olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerine İlişkin Fark Testleri

Öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerilerine ilişkin verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup olduğunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında “One Way Anova” testi yapılmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin “Cinsiyet” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 20’de verilmiştir. T- testi için sınanacak hipotezler aşağıdaki şekilde kurulmuştur:

H_{1A}: Kişilerin dil bilgisi düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H_{2A}: Kişilerin kelime bilgisi düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H_{3A}: Kişilerin yazma becerisi cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

Tablo 20. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Dil Bilgisi	Erkek	55	76,7273	10,19342	-1,922	,058
	Kadın	45	80,5556	9,54786		
Kelime Bilgisi	Erkek	55	82,6364	8,38067	-2,020	,046
	Kadın	45	86,0000	8,16033		
Yazma Becerisi	Erkek	55	71,7143	9,40128	-1,788	,077
	Kadın	45	74,9143	8,25039		

“Cinsiyet” değişkeni için elde edilen t- testi sonuçlarına göre; “Dil Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık değerleri (p) 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan H_{1A} ve H_{3A} hipotezleri reddedilmiştir. Bu hipotezlerin reddedilmesi kişilerin dil bilgisi ve yazma becerilerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğini göstermektedir. “Kelime Bilgisi” için hesaplanan olasılık değeri (p) 0,046 olarak belirlenmiş ve bu olasılık değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan H_{2A} hipotezi kabul edilmiştir. Bu hipotezin kabul edilmesi kişilerin kelime bilgisinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Kişilerin ortalama kelime bilgisi düzeyleri incelendiğinde, kadınların kelime bilgisinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Dil Seviyesi Değişkenine Göre Analizi

Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin “Dil Seviyesi” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 21’de verilmiştir. T- testi için sınanacak hipotezler aşağıdaki şekilde kurulmuştur:

H_{1B}: Kişilerin dil bilgisi düzeyleri dil seviyesine göre farklılaşmaktadır.

H_{2B}: Kişilerin kelime bilgisi düzeyleri dil seviyesine farklılaşmaktadır.

H_{3B}: Kişilerin yazma becerisi dil seviyesine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 21. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Dil Düzeylerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Dil Seviyesi	N	Ort.	SS	t	p
Dil Bilgisi	B1	56	73,4821	8,57691	-6,707	,000
	B2	44	84,7727	8,06619		
Kelime Bilgisi	B1	56	81,3393	7,89079	-4,053	,000
	B2	44	87,7273	7,73504		
Yazma Becerisi	B1	56	69,4898	7,72548	-5,151	,000
	B2	44	77,8182	8,39375		

“Dil Düzeyleri” değişkeni için elde edilen t- testi sonuçlarına göre; “Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık değerleri (p) 0,000 olarak belirlenmiş ve bu olasılık değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan H_{1B}, H_{2B} ve H_{3B} hipotezleri kabul edilmiştir. Bu hipotezlerin kabul edilmesi kişilerin dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin dil seviyesine göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Kişilerin ortalama puanları incelendiğinde; B2 seviyesindeki kişilerin dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerilerinin B1 seviyesindeki kişilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dil düzeyleri arasında en büyük farkın dil bilgisi testinde en düşük farkın ise kelime bilgisinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2.3. Öğrencilerin Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Analizi

Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin “Yaş” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “One Way ANOVA” testi uygulanmıştır. Tablo 22’de ANOVA testine ilişkin F test istatistikleri ve olasılık (Sig.) değerleri verilmiştir. ANOVA testi için sınanacak hipotezler aşağıdaki şekilde kurulmuştur:

H_{1C}: Kişilerin dil bilgisi düzeyleri yaşa göre farklılaşmaktadır.

H_{2C}: Kişilerin kelime bilgisi düzeyleri yaşa göre farklılaşmaktadır.

H_{3C}: Kişilerin yazma becerisi yaşa göre farklılaşmaktadır.

Tablo 22. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Yaş Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Dil Bilgisi	Gruplar arası	5755,040	3	1918,347	43,540	,000
	Gruplar içi	4229,710	96	44,059		
	Toplam	9984,750	99			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	1564,480	3	521,493	9,206	,000
	Gruplar içi	5438,270	96	56,649		
	Toplam	7002,750	99			
Yazma Becerisi	Gruplar arası	2414,236	3	804,745	13,778	,000
	Gruplar içi	5606,976	96	58,406		
	Toplam	8021,211	99			

“Yaş” değişkeni için elde edilen Anova verilerine göre; “Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık (Sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan H_{1C}, H_{2C}, H_{3C} hipotezleri kabul edilir. Bu hipotezlerin kabul edilmesi, dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin kişilerin yaşlarına göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin en yüksek olduğu yaş grubu 22-23 yaş grubu olarak belirlenmiştir. Her bir yaş grubunun birbirlerine göre farklılıklarının incelenmesi amacıyla Post-Hoc analizi Tukey testi yapılmıştır. Post-Hoc analizine ilişkin sonuçlar tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Her Bir Yaş Grubunun Birbirlerine Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
Dil Bilgisi	18-19	20-21	-9,67677*	1,52126	,000
		22-23	-21,20455*	1,88099	,000
		24-25	-15,45455*	4,83372	,010
	20-21	18-19	9,67677*	1,52126	,000
		22-23	-11,52778*	1,78384	,000
		24-25	-5,77778	4,79675	,626
	22-23	18-19	21,20455*	1,88099	,000
		20-21	11,52778*	1,78384	,000
		24-25	5,75000	4,92267	,648
	24-25	18-19	15,45455*	4,83372	,010
		20-21	5,77778	4,79675	,626
		22-23	-5,75000	4,92267	,648
Kelime Bilgisi	18-19	20-21	-3,62626	1,72496	,160
		22-23	-11,09848*	2,13285	,000
		24-25	-7,34848	5,48096	,540
	20-21	18-19	3,62626	1,72496	,160
		22-23	-7,47222*	2,02269	,002
		24-25	-3,72222	5,43904	,903
	22-23	18-19	11,09848*	2,13285	,000
		20-21	7,47222*	2,02269	,002

	24-25	24-25	3,75000	5,58182	,907
		18-19	7,34848	5,48096	,540
		20-21	3,72222	5,43904	,903
		22-23	-3,75000	5,58182	,907
Yazma Becerisi	18-19	20-21	-3,28947	1,75151	,244
		22-23	-13,66883*	2,16568	,000
		24-25	-5,45455	5,56533	,761
	20-21	18-19	3,28947	1,75151	,244
		22-23	-10,37937*	2,05383	,000
		24-25	-2,16508	5,52276	,979
	22-23	18-19	13,66883*	2,16568	,000
		20-21	10,37937*	2,05383	,000
		24-25	8,21429	5,66774	,472
	24-25	18-19	5,45455	5,56533	,761
		20-21	2,16508	5,52276	,979
		22-23	-8,21429	5,66774	,472

Elde Edilen Tukey test sonuçlarına göre, grup değişkeninin diğer grup değişkenleri ile arasında farklılık olup olmadığına ilişkin hesaplanan olasılık (.sig) değerinin 0,05'in altında olması, grup değişkeninin diğer grup değişkenleri ile farklılık gösterdiğini göstermektedir.

Dil bilgisi düzeylerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; 24-25 yaş grubundaki kişilerin ortalama puanları 18-19 yaş grubundaki kişilerin ortalama puanlarından 15 puan fazladır. 22-23 yaş grubundaki kişilerin ortalama puanları 20-21 yaş grubundaki kişilerden 11 puan fazla ve 18-19 yaş grubundaki kişilerden 21 puan

fazladır. 20-21 yaş grubundaki kişilerin ortalama puanları 18-19 yaşındaki kişilerin ortalama puanlarından 9 puan fazladır.

Kelime bilgisi düzeylerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; 22-23 yaş grubundaki kişilerin ortalama puanları 20-21 yaş grubundaki kişilerden 7 puan fazla ve 18-19 yaş grubundaki kişilerden 11 puan fazladır.

Yazma becerilerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; 22-23 yaşındaki kişilerin ortalama puanları 20-21 yaş grubundaki kişilerden 10 puan fazla ve 18-19 yaş grubundaki kişilerden 13 puan fazladır.

Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin “Türkiye’de Bulunma Süresi” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “One Way ANOVA” testi uygulanmıştır. Tablo 24’te ANOVA testine ilişkin F test istatistikleri ve olasılık (Sig.) değerleri verilmiştir. ANOVA testi için sınanacak hipotezler aşağıdaki şekilde kurulmuştur:

H_{1D}: Kişilerin dil bilgisi düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmaktadır.

H_{2D}: Kişilerin kelime bilgisi düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmaktadır.

H_{3D}: Kişilerin yazma becerisi Türkiye’de bulunma süresine göre farklılaşmaktadır.

Tablo 24. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Dil Bilgisi	Gruplar arası	6877,061	3	2292,354	70,813	,000
	Gruplar içi	3107,689	96	32,372		
	Toplam	9984,750	99			
Kelime Bilgisi	Gruplar arası	2032,953	3	677,651	13,090	,000
	Gruplar içi	4969,797	96	51,769		
	Toplam	7002,750	99			

Yazma Becerisi	Gruplar arası	3362,757	3	1120,919	23,100	,000
	Gruplar içi	4658,455	96	48,526		
	Toplam	8021,211	99			

“Türkiye’de Bulunma Süresi” değişkeni için elde edilen Anova verilerine göre; “Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık (Sig.) değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan H_{1D} , H_{2D} , H_{3D} hipotezleri kabul edilir. Bu hipotezlerin kabul edilmesi, dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin kişilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin en yüksek olduğu grup Türkiye’de 4 yıldır yaşayan kişiler olarak belirlenmiştir. Türkiye’de yaşama sürelerine ilişkin, her bir grup arasındaki farklılıkların belirlenmesi için yapılan Post-Hoc analizine ilişkin sonuçlar tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisinin Türkiye’de Yaşama Süresine İlişkin Her Bir Grup Arasındaki Farklılıklarının İncelenmesine İlişkin Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Türkiye’de Bulunma Süresi	(J) Türkiye’de Bulunma Süresi	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	Sig.
Dil Bilgisi	1 Yıl	2 Yıl	-10,93750*	1,64245	,000
		3 Yıl	-20,86207*	1,77186	,000
		4 Yıl	-30,71429*	2,57833	,000
	2 Yıl	1 Yıl	10,93750*	1,64245	,000
		3 Yıl	-9,92457*	1,33816	,000
		4 Yıl	-19,77679*	2,30194	,000
	3 Yıl	1 Yıl	20,86207*	1,77186	,000
		2 Yıl	9,92457*	1,33816	,000

		4 Yıl	-9,85222*	2,39600	,000
	4 Yıl	1 Yıl	30,71429*	2,57833	,000
		2 Yıl	19,77679*	2,30194	,000
		3 Yıl	9,85222*	2,39600	,000
Kelime Bilgisi	1 Yıl	2 Yıl	-6,87500*	2,07703	,007
		3 Yıl	-11,85345*	2,24069	,000
		4 Yıl	-16,60714*	3,26053	,000
	2 Yıl	1 Yıl	6,87500*	2,07703	,007
		3 Yıl	-4,97845*	1,69223	,021
		4 Yıl	-9,73214*	2,91102	,006
	3 Yıl	1 Yıl	11,85345*	2,24069	,000
		2 Yıl	4,97845*	1,69223	,021
		4 Yıl	-4,75369	3,02996	,401
	4 Yıl	1 Yıl	16,60714*	3,26053	,000
		2 Yıl	9,73214*	2,91102	,006
		3 Yıl	4,75369	3,02996	,401
Yazma Becerisi	1 Yıl	2 Yıl	-8,11905*	2,01092	,001
		3 Yıl	-15,20813*	2,16936	,000
		4 Yıl	-20,77041*	3,15675	,000
	2 Yıl	1 Yıl	8,11905*	2,01092	,001
		3 Yıl	-7,08908*	1,63837	,000
		4 Yıl	-12,65136*	2,81836	,000
	3 Yıl	1 Yıl	15,20813*	2,16936	,000
		2 Yıl	7,08908*	1,63837	,000

		4 Yıl	-5,56228	2,93352	,237
	4 Yıl	1 Yıl	20,77041*	3,15675	,000
		2 Yıl	12,65136*	2,81836	,000
		3 Yıl	5,56228	2,93352	,237

Dil bilgisi düzeylerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; Türkiye’de 4 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 3 yıldır yaşayan kişilerden 9, 2 yıldır yaşayan kişilerden 19 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 30 fazladır. Türkiye’de 3 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 2 yıldır yaşayan kişilerden 9 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 20 fazladır. Türkiye’de 2 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 1 yıldır yaşayan kişilerden 10 fazladır. Kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça dil bilgisi düzeyleri artmaktadır.

Kelime bilgisi düzeylerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; Türkiye’de 4 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 2 yıldır yaşayan kişilerden 9 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 16 fazladır. Türkiye’de 3 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 2 yıldır yaşayan kişilerden 5 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 11 fazladır. Türkiye’de 2 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 1 yıldır yaşayan kişilerden 6 fazladır. Kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça kelime bilgisi düzeyleri artmaktadır.

Yazma becerilerinin gruplar arasındaki farklılıkları incelendiğinde; Türkiye’de 4 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 2 yıldır yaşayan kişilerden 12 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 20 fazladır. Türkiye’de 3 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 2 yıldır yaşayan kişilerden 7 ve 1 yıldır yaşayan kişilerden 15 fazladır. Türkiye’de 2 yıldır yaşayan kişilerin ortalama puanları, 1 yıldır yaşayan kişilerden 8 fazladır. Kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça yazma becerileri artmaktadır.

4.3. Regresyon Analizi

Dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 26. Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart hata	Beta	t	p	VIF
Model	-0,534	4,921	-	-0,108	0,914	-
Kelime Bilgisi	0,457	0,077	0,427	5,906	0,00	1,81
Dil Bilgisi	0,449	0,065	0,501	6,922	0,00	1,81
R=0,848, R²=0,714, F=124,403, p 0,05, Durbin-Watson testi=1,620						

VIF değerlerine bakıldığında 10'un üzerinde değer bulunmadığından çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmadığı görülmektedir. Durbin-Watson testi modelde otokorelasyon olup olmadığını göstermektedir. Genellikle 1,5 ve 2 değerleri arasında bir değer, otokorelasyon olmadığını gösterir (Kalaycı, 2006: 267). Analiz sonucunda Durbin-Watson test değeri (1,620) bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir.

Analiz sonuçlarına bakıldığında dil ve kelime bilgisinin yazma becerisi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Yazma becerisindeki değişimin %71,4'ünü dil bilgisi ve kelime bilgisi birlikte açıklayabilmektedir. Dil bilgisindeki bir birimlik artış yazma becerisinde 0,449lik artışa neden olurken, kelime bilgisindeki bir birimlik artış yazma becerisinde 0,457lik artışa neden olmaktadır.

Dil bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 27. Dil Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi

	B	Standart hata	Beta	t	p
Model	17,850	4,422	-	4,037	0,000
Dil Bilgisi	0,705	0,056	0,787	12,608	0,000
R=0,787, R²=0,619, F=158,971, p 0,05					

Sonuçlara bakıldığında dil bilgisinin yazma becerisi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Dil bilgisi tek başına yazma becerisindeki değişimin %61,9'unu açıklayabilmektedir. Dil bilgisindeki bir birimlik artış yazma becerisinde 0,705 birimlik artışa neden olmaktadır.

Kelime bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 28. Kelime Bilgisinin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisine Ait Regresyon Analizi

	B	Standart hata	Beta	t	p
Model	4,510	5,918	-	0,762	0,448
Kelime Bilgisi	0,816	0,070	0,762	11,656	0,000
R=0,762, R²=0,581, F=135,855, p 0,05					

Sonuçlara bakıldığında kelime bilgisinin yazma becerisi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Kelime bilgisi tek başına yazma becerisindeki değişimin %58,1'ini açıklayabilmektedir. Kelime bilgisindeki bir birimlik artış yazma becerisinde 0,816 birimlik artışa neden olmaktadır.

4.4. Korelasyon Analizi

Tablo 29. Korelasyon Tablosu

	Dil Bilgisi	Kelime Bilgisi	Yazma Becerisi
Dil Bilgisi	1		
Kelime Bilgisi	0,669	1	
Yazma Becerisi	0,787	0,762	1

Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma beceri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson korelasyon testi yapılmıştır. Dil bilgisi ile kelime bilgisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı yüksek bir ilişki vardır ($r=0,669, p<0,01$). Dil bilgisinin artarken kelime bilgisini de arttığını söyleyebiliriz. Dil bilgisi ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı yüksek bir ilişki vardır ($r=0,787, p<0,01$). Dil bilgisi artarken yazma becerisinin de arttığını söyleyebiliriz. Kelime bilgisi ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı yüksek bir ilişki vardır ($r=0,762, p<0,01$). Kelime bilgisi artarken yazma becerisinin de arttığını söyleyebiliriz.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Sonrasında ise yazma becerilerinin cinsiyet, düzey (B1 ve B2), yaş ve Türkiye’de bulunma süreleri gibi değişkenlere göre fark gösterip gösterilmediği ve hangi oranda bu farklılığın olduğuna bakılmıştır. Daha sonra dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerisi üzerindeki ilişkisi test edilmiştir. Araştırmada çıkan sonuçlar maddeler hâlinde aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerin 20 soruluk dil bilgisinde testinde 100 puan üzerinden 78,14 ortalama puan almıştır. Bu da en düşük ve en yüksek puan aralığına bakıldığında orta düzeye yakın bir sonuç elde ettiklerini gösterir. Aynı şekilde kelime bilgisinde de 84,32 ortalama puan almışlardır. Bu da kelime bilgisi ile dil bilgisi arasında anlamlı ilişki olduğunu gösterir.
- Başarı testleri ve yazma becerileri puanlamasına bakıldığında B2 dil düzeyindeki öğrenciler B1 dil düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek puan almışlardır. B2 dil düzeyindeki öğrencilerin B1 dil düzeyindeki öğrencilere göre dil bilgisi ve kelime bilgisi başarıları ile yazma becerileri daha iyi olduğunu gösterir.
- Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma beceri puanlarında en yüksek puanın 22-23 yaş grubundaki kişilere ait olduğu belirlenmiştir.
- Kişilerin Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçüldüğü öyküleyici metin tamamlamada en az 48, en fazla 96 puan alabilecekleri dikkate alındığında 48-64 puan aralığının

düşük, 64-80 puan aralığının orta, 80-96 puan aralığının ise yüksek düzey başarıyı gösterdiği dikkate alındığında öğrencilerin yazma becerilerinin ($X = 74$) yani orta düzeye yakın olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerilerinin daha da geliştirilmesi sonucuna varılmıştır.

■ Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin “Cinsiyet” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre “Dil Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık değerleri (p) 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğundan “*Kişilerin dil bilgisi başarı durumu ve yazma becerisi cinsiyete göre farklılaşmaktadır.*” hipotezleri reddedilmiştir. Bu hipotezlerin reddedilmesi kişilerin dil bilgisi ve yazma becerilerinin cinsiyete göre değişiklik göstermediğini ifade etmektedir. Ancak “Kelime Bilgisi” için hesaplanan olasılık değeri (p) 0,046 olarak belirlenmiş ve bu olasılık değeri 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olduğundan “*Kişilerin kelime bilgisi cinsiyete göre farklılaşmaktadır.*” hipotezi kabul edilmiştir. Bu hipotezin kabul edilmesi kişilerin kelime bilgisinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu taşımaktadır.

■ “Cinsiyet” değişkeni için elde edilen t- testi sonuçlarına göre; “Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık değerleri $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinin altında olduğundan kişilerin dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin dil seviyesine göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ulaşılmıştır.

■ “Yaş” değişkeni için elde edilen Anova verilerine göre; “Dil Bilgisi, Kelime Bilgisi ve Yazma Becerisi” için hesaplanan olasılık (Sig.) değerleri $< 0,05$ anlamlılık düzeyinin altında olduğundan dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin kişilerin yaşlarına göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

■ “Türkiye’de Bulunma Süresi” değişkeni için elde edilen Anova verilerine göre; dil bilgisinin, kelime bilgisinin ve yazma becerisinin kişilerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

- Dil bilgisi, kelime bilgisi ve yazma becerisinin Türkiye’de yaşama süresine ilişkin her bir grup arasındaki farklılıklarının incelenmesine ilişkin yapılan Post-Hoc Tukey Testi sonuçlarına göre kişilerin Türkiye’de yaşama süreleri arttıkça dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerilerinin arttığı görülmüştür.
- Dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre dil bilgisinin yazma becerisi üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Dil bilgisinin artarken kelime bilgisinin de arttığını söyleyebiliriz. Dil bilgisi ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı yüksek bir ilişki vardır ($r=0,787, p<0,01$). Dil bilgisi artarken yazma becerisinin de arttığını söyleyebiliriz. Kelime bilgisi ile yazma becerisi arasında pozitif yönlü ve anlamlı yüksek bir ilişki vardır ($r=0,762, p<0,01$). Kelime bilgisi artarken yazma becerisinin de arttığı söylenebilir.
- Bu konuyla ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde dil bilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerilerine katkısının benzer özelliklerde olduğu saptanmıştır. Başkan’ın (2018) çalışmasında “kelime bilgisi ve dil bilgisi arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır” şeklinde tespit edilmiştir. Aynı şekilde bu iki alanın birbiriyle olan ilişkisinin incelendiği Deniz’in (2017) çalışmasında da benzer sonucun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu iki çalışmadan hareketle dil bilgisi ile kelime bilgisi arasındaki ilişkinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
- Deniz’in (2017) çalışmasında “dil bilgisinin yazma becerisini, kelime bilgisi değişkenleri üzerinden pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı ancak yazma becerisi üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmamaktır.” şeklinde tespit edilmiştir. Bu da ele yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile ana dili Türkçe olan öğrencilerin aynı paralellikte bir ilişki göstermediğini açıklamaktadır.
- Hajana (2006), yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde yaptığı çalışmasında dil bilgisi ile yazma becerisi arasında önemli ölçüde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Aynı zamanda kelime hatalarının dil bilgisine ve yazma becerisine olumsuz yönde etki ettiğini ifade etmiştir. Benzer bir sonuca bu çalışmada da görülmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi ve kelime bilgisi başarı testlerinde dil bilgisel hatalar, yanlış sözcük seçimleri onların yazmış olduğu öyküleyici metin tamamlama etkinliğine de yansımıştır.

5.2. Öneriler

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinde “Geliştirilmesi gerekir” sonucu dikkate alındığında öğrencilerin yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair sorun analizleri ve çözüm yolları tespit edilip uygulamaya yönelik yeni araştırmalar yapılmalıdır.
- B1 dil düzeyindeki öğrencilerin B2 dil düzeyindeki öğrencilere göre daha düşük başarı göstermesinin yöntem, kaynak kitap, kazanım, ders süreleri gibi etkenler incelenip çıkan sonuçlara göre yeniden değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.
- Kişilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin başarıyı arttırdığı sonucu dikkate alınarak öğrencilerin daha çok sosyal ve toplumsal yaşamla bütünleştirilmesi, hayata dair teorik bilgiden ziyade saha uygulamalarına daha çok yer verilmelidir.
- Araştırmada yazma becerisi için kullanılan Öyküleyici Metin Tamamlama uygulamasının yanında diğer yazma ölçme ve değerlendirme rubrikleri uygulanarak aradaki farklılıklar ortaya konmalıdır.
- Kişilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucundan yola çıkarak bu durumun nedenlerinin araştırılabileceği yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Araştırmanın daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için değişken sayılarının artması sağlanabilir. Örneğin “uyruk, anne ve baba eğitim durumu, günlük tutma, gazete ve dergi takibi, kitap okuma sıklığı, internet kullanımı” gibi değişkenler de eklenerek daha kapsamlı bir çalışma hazırlanabilir.
- Dil bilgisinde elde edilen orta düzey (geliştirilebilir) durumuna göre yeni yöntemler denenebilir. Ders kitaplarında ya da dijital ortamlarda dil bilgisinin daha iyi kavratılması için somutlaştırma teknikleri kullanılabilir. Aynı zamanda öğrencilerin düşük başarı gösterdikleri kazanımların kavratılması noktasında adımlar atılabilir.

- Kelime bilgisinde öğrencilere ezber yönteminden ziyade görsel sunumlarla kalıcı öğrenmelerine katkı sağlanılabilir. Daha çok resim ve fotoğraflardan yararlanılabilir, öğrencilerden de buna yönelik projeler istenebilir.
- Bu araştırma, B1 ve B2 dil düzeylerindeki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. A1, A2, C1, C2 düzeylerinde de yapılarak daha geniş bir dil düzeyine erişilebilir. Aradaki farklar analiz edilerek buna yönelik sonuçlar elde edilebilir.
- Karatay (2011), bireylerin süreç temelli yazma etkinliklerini uygulaması hâlinde yazma becerisini aktif kullanacağını dile getirmiştir. Bundan hareketle kişilerin yazma becerilerini belli bir süreç içerisinde devam etmeleri durumunda belli bir farkındalık kazanabilir, yazılı anlatım alanında kendini gözlemleyebilir ve yazma öz yeterliğini değerlendirebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, yazma alanında karşılaştıkları sorunlar için yaratıcı yazmadan faydalanabilirler (Top, 2013). Bu çalışmada ele alınan dil bilgisi ve kelime bilgisi değişkenlerinin yazma becerilerine anlamlı etkisi olduğu gibi yaratıcı yazmanın da bu öğrencilerin yazma öz yeterlikleri üzerinde de anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülerek buna yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Birçok çalışmada cinsiyet değişkeninin yazma becerisine anlamlı bir etkisi olduğu göz önüne alınırsa öğretmenlerin buna göre yaklaşım ve metot benimseleri önemlidir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme adına öğretmenlerin bazı noktalara dikkat etmesi önemlidir. Eğer öğrencilerin ilgi duydukları, yazmayı zorunlu bir uğraş olarak değil de merakını celbeden yöndeki bir konu hakkında yazmaları teşvik edilirse yazma alanında başarılı sonuçlar elde edilebilir.
- Kelimelerin ve cümlelerin nasıl bir yapıya sahip olduğu bilinmeden başarılı bir yazı yazmak mümkün değildir. Tüm dil öğretimi alanındaki bu unsurlar, kelime yapısından söz dizimine kadar uzanan bir yelpazede öğretilmelidir.
- Metin oluşturmada uyumun önemine rağmen öğrencilerin bağlaçların ve eklerin doğru kullanılması hususunda farklı bir bakış açısı sağlamaya yardımcı olunması gerekir.

- Araştırmada ğrencilerin yazma becerisini ölçmek için ykleyici metin tamamlama formu kullanılmıştır. Benzer alışmalar, bilgilendirici metinler ve şiir türleri üzerinde de yapılabilir.
- Bu çalışmada yazma becerisinin dil bilgisi ve kelime bilgisi alanlarıyla ilgili ilişkisi ele alınmıştır. Bunun yanı sıra yazma-konuşma, yazma-okuma, yazma-dinleme şeklinde dil becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, S.33.
- Akbulut, Y. (2010). Sosyal bilimlerde spss uygulamaları. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aksan, D. (1998). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4–8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi (Adana örneği)*. Doktora tezi, Çukurova, Adana.
- Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran, 46–47.
- Arabacı, P. Ü. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Kısa Ve Uzun Metrajlı Filmlerin Kırgızistan Bağlamında Değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 83-97.
- Asl, E. H. (2015). Comparative Study of Grammar Translation Method (GTM) and Communicative Language Teaching (CLT) in Language Teaching Methodology. *International Journey of Science and Research Methodology* , 17-25.
- Ayan, Z., & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Orta Düzey Yazma Etkinliklerinin İletişimsel Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 468-476.
- Aydın E, Cığerci F.(2020). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi*. Journal of History School
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın TÖMER dergisi*, S.2, s.74.

- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Batur, Z. (2010). Kitle İletişim Araçlarının Oluşturduğu Yeni Bir Dil Katmanı: Öğretmen Adaylarının Kullandığı Kitle İletişim Jargonu . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 63-73.
- Bilgisu, G. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretimi yöntemleri teknikleri*. [html] <http://www.gurkanbilgisu.com/2017/10/yabancilara-turkce-ogretimi-yontemleri-teknikleri.html>.
- Bloom, B.J. (1976). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Durmuş Ali Özçelik, 2012). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Karatay, H. (Editör). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 565). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler : Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri*. Department D'' etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg, C.30, S.5.
- Chall, J. S. and Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27(1).
- Costa, L.A. ve Lowery, L.F. (1989). *Techniques for Teaching Thinking*. USA: Midwest Publications, Alexandria.
- Çetinkaya, G. (2015b). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Danishauskas, G. (2017). *Language As A Tool Of Communication*. Vilnius: Mykolas Romeris University.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Dilaçar, A. (1971a). Gramer. TDAY Belleten. Ankara: TDK Yayınları.

Dilaçar, A. (1989b). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. TDAY Belleten 1971, Ankara: TDK Yayınları.

Dolunay, A. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.

Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde Sözcük Grupları ve Öğretimi Üzerine. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 145-166.

Erdem, İ. (2007a). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C: 6, S: 1 (2007), s. 85-105.

Erdem, İ. (2007b). İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi

Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., & Özkan, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin Bir İçerik Analizi. *OMÜ Eğt Fak. Dergisi*, 213-237.

Ergin, F. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erol, H. F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları Ve Öğretmenöğrenici Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 257-276.

Firdevs, G. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 123-148.

- Göçer, A. (2014a). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017b). Features, Using and Functions of Communication Method in Teaching Turkish as a Second Language. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , 1-16.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökmen, M.E. vd., (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı, Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara.
- Güler, N. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F.(2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92. Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6,1-10.
- Gültekin, M. (2007). Türk Dillerinin Tipik Özellikleri. *Turkish Studies*, 308-327.
- Hajana, O. (2006). *The Relationship Between Grammatical Competence and Writing Quality*, master thesis, University Of Khartoum.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması, 21-45.
- Harputoğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*. Almanya: Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi.
- Hasançebi vd. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 225-226.

- Intarapanich, C. (2012). Teaching Methods, Approaches and Strategies Found in EFL Classrooms: A Case Study in Lao . *PDF Social and Behavioral Sciences Symposium, 4th International Science, Social Science, Engineering and Energy Conference* . Social and Behavioral Sciences Symposium, 4th International Science, Social Science, Engineering and Energy Conference.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, Sayı 43, 21-27.
- Kalaycı Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, Asil Yayınları, Ankara.
- Kaldırım, A., & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 19-36.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karakoç, M. T. (2018). Evaluation of the Grammar Teaching Process by Using the Methods Used in Turkish Language Teaching as a Foreign Language: A Case Study. *Universal Journal of Educational Research* , 278-288.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011). “4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, S: 6 (3).

- Karavas, E. (2014). *Applied Linguistics to Foreign Language Teaching and Learning Unit 2: Approaches and Methods for Foreign Language Teaching*. Athens: School of Philosophy Faculty of English Language and Literature, University of Athens.
- Kavcar, C. (2004). *Türkçe Öğretimi*. 2004: Engin Yayınları.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Klodiana, L. (2012). *Teaching Vocabulary using Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching*. LCPJ Publishing.
- Korkmaz, Z. (1992a). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- Korkmaz, Z. (2006b). Türkiye Türkçesi üzerindeki gramer çalışmaları ve bu çalışmaların günümüzdeki durumu. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.
- Köksal, Y., & Sarıçoban, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde b2 (sınırlı bağımsız kullanıcısı) yaratıcı yazma becerilerine yönelik bir izlençe önerisi. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*. Almanya: Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2016). Almanya ve Tayvan'da yabancı dil Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının görev odaklı öğretime göre karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*. Almanya: Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi.
- Kumar, C. P. (2013). , The Eclectic Method- Theory and Its Application to the Learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 1-4.
- Likaj, M. (2015). Teaching Writing Through Communicative Approach In Military English. *Journal of Education and Practice* , 102-108.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5).

- Mani, R. S. (2016). The Natural Approach. *Journal Of English Language and Literature (JOELL)* , 8-16.
- Mart, T. Ç. (2013). The Direct-Method: A Good Start to Teach Oral Language. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* November.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yay.
- Memiş, R. M., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 297-318.
- Mermer, A. (2009). *Dil ve edebiyat Türkler ve Türkçenin tarihi gelişimi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Mert, L. E. (2009). *Türkçenin sözvarlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Negirew, G. (2015). *The Teaching of Vocabulary through Communicative Approach by Grade Nine EFL Teachers: Jimma Town and Its Surrounding in Focus, Ethiopia*. JIMMA: A Thesis Submitted to the Department of English Language and Literature in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree of Master of Arts in TEFL.
- Nunez, L. D. (2009). An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi* , 67-87.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi *Turkish studies international periodical for the languages. Literature and History of Turkish or Turkic* , 695-712.

- Oğuz, B. B. (2016). Jenerik markalar ve marka sözcükler: yapısalci dilbilim yöntemi ile bir inceleme . *Journal of Dil Arastirmalari* , 101-110.
- Okur, A. (2007). Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature* , 311-322.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Önal, İ. (2010) Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121.
- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkan, Y. T., Demir, K., & Özdemir, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için yenilikçi ve uygulanabilir teknolojik yöntem önerisi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences* , 143-150.
- Öztürk, B. K. (2018). Evaluation of the Grammar Teaching Process by Using the Methods Used in Turkish Language Teaching as a Foreign Language: A Case Study. *Universal Journal of Educational Research* , 278-288.
- Özyetkin, M. (2006). *Tarihten bugüne Türk dili alanı*. Chinese Academy of Social Science (Konferans), Turfan, Çin, 23 - 25 Ocak 2006.
- Pınarcık, Ö. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Puren, Christian (2004). L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues- Cultures ou Comment Faire L'unité Des « Unites Didactiques », Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.

Rama, J. L., & Agullo, G. L. (2012). The role of grammar teaching: from Communicative approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* , 179-191.

Rantonen, J. (2016). *How we teach English vocabulary inside the classroom: Teacher perspectives and vocabulary from the outside* . Jyväskylä: Master's Thesis University of Jyväskylä Department of Languages English.

Sam, P. (2016). Natural Approach of Teaching English Language on a Flipped Classroom Platform to Tertiary Level Engineering Learners . *Int J Edu Sci* , 13-18.

Sapienza, Z., Veenstra, A., Kırtıklı, K., & Giannino, S. (2017). The Transmission Model of Communication: Toward a Multidisciplinary Explication. *Revitalizing Concepts in Mass Communication Conference*. Munich: University of Missouri School of Journalism and Ludwig Maximilian University.

Sarıçoban, A. (t.y.). *The Use of Audiolingual Method in Teaching Turkish* . Ekim 13, 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/>: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/326866> adresinden alındı

Sarışık,D., & Dumankaya, E. (2016). Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre yabancılar için Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*. Almanya: Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi.

Scheffler, P. (2008). The Natural Approach to Adult Learning and Teaching Of L2 Grammar . *IRAL* , 289-313.

- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sirbu, A. (2015). The Significance Of Language As A Tool Of Communication. *Naval Academy Scientific Bulletin* , 405-406.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Newton Upper Falls, MA: Brookline.
- Sulak, S. (2016). Almanya’da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*, Almanya.
- Sumaiya, P. (2015). *An experience of teaching English by using Direct Method and Grammar Translation Method* . Brac: A Dissertation Submitted To Brac University In Partial Fullfillment Of The Requirements For The Degree Of Bachelor Of Arts In English, Brac University Bangladesh.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 545-558.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 325-339.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education* , 400-411.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek fiziksel-duygusal-kültürel yöntem: kuramsal bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 152-162.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık. (1. Baskı).
- Teke, A. (2016). Eclectic Model In English Language Teaching . *14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development*. Konya: 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development .
- Temizgöl, T. T. (2013). *The Effects of Grammar Translation Method and Communicative Language Teaching on Vocabulary Teaching*. İzmir: Dokuz Eylül University Institute Of Educational Sciences Department Of English Language Teaching Ma Thesis.
- Top, F. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Topaloğlu, A. (1989). Dilbilgisi terimleri sözlüğü. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tunçel, H. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimine yöntembilimsel açıdan yeni bir bakış doğal yaklaşım ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik uyarlamalar. *International Journal of Language Academy* , 127-143.
- Türkben T. (2019). Yaratıcı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi, *Eurasian Journal of Educational Research* 83, 183-208.
- Weisleder, A. and Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Yıldırım, F., & Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldız, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3) , 98-112.
- Yılmaz, M. (2011). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 1641-1651.

EKLER

Ek 1. Dil Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Dil Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Uzman,

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Düzeyleri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmam için sizlerin değerli düşüncelerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırmada kullanılması düşünülen dil bilgisi başarı testi sorularını belirtilen kriterlere göre değerlendirirseniz sevinirim. Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Hasan AKSOY

Erciyes Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Test Soruları	Uygun değil	Kısmen uygun (değiştirilsin)	Uygun
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			

17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

Ek 2. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testinin Kazanım Listesi

Soru	Kazanım Kodu	Konu	Kazanımlar
1	B1.01	Dilek Kipi	Eylemin gerçekleşmesiyle ilgili dileği belirtir.
2	B1.02	Ulaçlar	Yan tümcelerde ulaç yapısı kullanarak eylemin yapılış tarzını ve sıklığını belirtir.
3	B1.03	Şimdiki Zamanın Hikâyesi	Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kullanır.
4	B1.04	Ortaç (sıfat-fiil)	Eylem kök ya da gövdesine uygun ortaç ekini kullanır.
5	B1.24	Ulaç	Ulaçlarının işlevlerini ayırt eder.
6	B1.19	Ettirgen Çatı	Ettirgen eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
7	B1.27	Sıfat-fiiller	Eylem kök ya da gövdesine uygun ortaç (sıfat-fiil) ekini getirerek kullanır.
8	B1.29	Dolaylı anlatım	Tümceleri dolaylı anlatıma çevirir.
9	B1.09	Gerekliklik kipi	Zorunluluk ya da tavsiye bildirmek için gerekliklik yapısını kullanır.
10	B1.06	Yeterlik eylemi	Yeterli olma, olasılık belirten eylem yapıları kullanır.
11	B1.17	Edilgen çatı	Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
12	B1.22	İşteş çatı	İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
13	B1.22	Dönüşlü çatı, dönüşlülük adılı	Dönüşlü eylemleri ve dönüşlülük adılımı kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
14	B2.10	Yardımcı eylemler	Yardımcı eylemleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.
15	B1.13	Bağlama ilgeçleri	Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan ilgeç yapılarını kullanır.
16	B1.04	Ulaçlar	Yan tümceleri ana eylemin zamanı veya dönemi ile eşler.
17	B1.02	Ulaçlar	Yan tümcelerde ulaç yapısı kullanarak eylemin yapılış tarzını ve sıklığını belirtir.
18	B1.03	Şimdiki zamanın hikâyesi	Geçmiş zamanda gerçekleşen eylemlerde şimdiki zamanın hikâyesini kullanır.
19	B1.06	Yeterlik eylemi	Yeterli olma, olasılık belirten eylem yapıları kullanır.

20	B1.09	Gereklilik kipi	Zorunluluk ya da tavsiye bildirmek için gereklilik yapısını kullanır.
21	B1.13	İlgeç	Gerekçe anlatmak için nedenleştirme anlatan ilgeç yapılarını kullanır.
22	B1.14	Şart kipi	Ana tümcedeki eylemin gerçekleşmesine ilişkin şart belirtir.
23	B1.17	Edilgen çatı	Edilgen eylemleri özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
24	B1.22	İşteş çatı	İşteş eylemleri kullanım özelliklerine uygun bir biçimde kullanır.
25	B2.11	Tezlik fiili	Eylemin hızlıca ve kolayca gerçekleştiğini anlatır.

EK 3. Dil Bilgisi Ön Uygulama Testi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Cinsiyet:

Yaşı:

Türkiye’de bulunduğu süre:

Düzeyi:

Soru-1: Ahmet de bizimle çok mutlu olacağız.

Yukarıdaki tümcede boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) gelirse B) gelseydi C) gelmeliyse D) geldiyse

Soru-2: Öğretmenimiz bizi görünce baktı.

Yukarıdaki tümcede boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) güldüğünü B) gülmeye C) gülümseyerek D) gülen

Soru-3:Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şimdiki zamanın hikâyesi kullanılmıştır?

- A) Doğum günümü kutlamaya geleceğim.
B) Komedi filmlerini izlemeyi çok severmiş.
C) Bugün havanın soğuk olacağını biliyordum.
D) Hatasını anlayınca sınıftaki herkesten özür dilemeliydi.

Soru-4: Sizin evinize her gelişimde beni en mutlu.....şey aile üyelerinin güler yüzüdür.

Yukarıdaki tümcedeki boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) ettik B) etmiş C) ettiği D) eden

Soru-5: Bir problemle karşılaştığında şikâyet etmeyip çözüm aramaya çalışan senin yararına olur.

Verilen tümceyi aşağıdakilerden hangisi en doğru biçimde anlatmaktadır?

- A) Bir problemle karşılaştığında şikâyet etmek varken çözüm aramaya çalışan senin yararına olur.
B) Bir problemle karşılaştığında şikâyet edeceğine çözüm aramaya çalışan senin yararına olur.
C) Bir problemle karşılaştığında şikâyet ettiğin gibi çözüm aramaya çalışan senin yararına olur.
D) Bir problemle karşılaştığında şikâyet edeceğin kadar çözüm aramaya çalışan senin yararına olur.

Soru-6: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ettirgen fiil yoktur?

- A) Aydan saçlarını kuaföre boyattı. B) Diş hekimine dişimi çektirdim.
C) Ali bilgisayara program kurduruyor. D) Tamirci, arabayı tamir ediyor.

Soru-7: “İnsanlar bir yıl boyunca dileklerinin yerine gelmesini beklerler. Bazı kimseler de ateş yakıp dilek dilerler. Ondan sonra yakıl..... ateşin üstünden atlarlar.”

Bu parçada boş bırakılan yere aşağıdaki sıfat fiil eklerinden hangisi gelebilir?

- A) -ası B) -an C) -dığı D) -maz

Soru-8: “Bana yazıcıdan çıkan belgeyi getir! dedim.” cümlesinin dolaylı anlatıma çevrilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bana yazıcıdan çıkan belgeyi getirmesini söyledim.
B) Bana yazıcıyı getirmesini söyledim.
C) Bana belgeyi getirsin diye söyledim.
D) Bana yazıcıdan çıktı almasını söyledim.

Soru-9: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik kipi kullanılmıştır?

- A) Genç adam yeni işine dört elle sarılmıştı.
B) Aylık kazancı otomobil almaya yetmiyordu.
C) Misafirler için en geniş odamızı açmıştık.
D) Türkçe sınavını geçmek için çok çalışmalısın.

Soru-10: Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yeterlik eylemi vardır?

- A) Hani bu saatte buraya gelmeyecektin
B) O soruyu sadece Mustafa çözebilir.
C) İyi bir öğretmen olacağını düşünüyorum.
D) Burada her şey bir başka güzel.

Soru-11: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemine işin başkası tarafından yapıldığı anlamı vardır?

- A) Bir parça ekmeğini arkadaşıyla bölüştü.
B) Onunla ilgili sözlerime çok alındı.
C) Çocuk birden bire yere düşüverdi.
D) Ahırdaki inekler bir bir sağıldı.

Soru-12: *Pazarlık işinin bitiminde uzun uzadıya*

Yukarıdaki cümlelerin yüklemine işteş çatılı olması için hangi eylemin kullanılması gerekmektedir?

- A) tokalaştılar B) baktılar
C) değerlendirdiler D) yorumladılar

Soru-13: Aşağıdakilerden hangisinde özne hem işi yapan hem de işten etkilenendir?

- A) Az önce banyoda kendisi yıkandı. B) Güzel sözlerde bir kitap hazırladı.
C) Arabası park yerinde bulundu. D) Eşyalar zorlukla taşındı.

Soru-14: "Etmek, eylemek, olmak ve kılmak" yardımcı fiilleri ad soylu bir sözcükle bir eylemi birlikte ifade edecek şekilde öbekleşir, birleşik fiil oluşturur.

Bu açıklamaya göre “etmek” fiili aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı eylem olarak kullanılmamıştır?

- A) Sizin görüşlerinizi kabul etmiyorlar. B) Bana yardım edeceğini söyledi.
C) Arabasını uygun yere park etti.D) Bu resim sence on bin lira eder mi?

Soru-15: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili edat "nedeniyle" anlamında kullanılmıştır?

- A) Bu merdivenleri yapıldığından beri böyle telaşlı çıkmadım.
B) Bana göre doğru konuşmak her zaman önemlidir.
C) Alt katın her tarafı sık demir parmaklıklarla çevrili.
D) Yalan söylediği için ona güvenmiyorum.

Soru-16: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil cümleye zaman anlamı katmıştır?

- A) Koyu kestane kabuk çatırdayarak birden ayrıldı.
B) Göz alabildiğine uzanan tarlalar su içindeydi.
C) Sen gidince zaman durdu sanmıştım.
D) Ağrı Dağı’nı döne döne tırmanıyorduk.

Soru-17: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil cümleye durum anlamı katmıştır?

- A) Erol, oyunu bırakarak Ömer'e doğru koştu.
B) Ders çalışırken kendimi rahat hissediyorum.
C) Teneffüs zili çalınca hemen dışarı çıktık.
D) Maç başladığında herkeste bir endişe vardı.

Soru-18: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi, hikâye birleşik zamanlıdır?

- A) O gün saat on gibi varmıştık eve. B) Hava bugün epeyce erken karardı.
C) Sabahları o da geliyormuş yürüyüşe. D) Her akşam eve geç geliyormuş.

Soru-19: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yeterlik fiili kullanılmıştır?

- A) Zavallı kadın, trenin ardından bakakaldı.
B) Sporculardan birinin ayağı kırılazdı.
C) Sorunları kendi aramızda çözebiliriz.
D) Dilekçeyi birkaç dakika içinde yazıverdi.

Soru-20: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik kipi kullanılmıştır?

- A) Gemi yavaş yavaş iskeleye yanaştı.
B) Dün akşam sizde kimler vardı?
C) O herkesin sevdiği biri olmalı.
D) Bu yollar kar nedeniyle kapalıydı.

Soru-21: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yargı, sebebiyle birlikte verilmiştir?

- A) Yağmur yağdığından dolayı top oynayamadık.
- B) Rüzgâr dünden beri durmadan esiyordu.
- C) Çocuk, odasında saatlerce ders çalışıyordu.
- D) Onlar yüzde yüz şampiyon olabilirlerdi.

Soru-22: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şart kipiyle çekimlenmiş bir fiil vardır?

- A) Öğle sıcaklığında dışarı çıkmayın.
- B) Kitabı geri verirse ben de affederim.
- C) Bu yarışı kazanmayı çok istiyorum.
- D) Çevreyi kirletenleri kibarca uyuralım.

Soru-23: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemine işin başkası tarafından yapıldığı anlamı vardır?

- A) Durakta uzun süre bekledim.
- B) Kuşlar cıvıltıyla uçuşuyordu.
- C) Önemli konular şimdilik ertelendi.
- D) Zeynep kendisine elbise dikmiş.

Soru-24: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemine işin birlikte ya da karşılıklı yapılma anlamı yoktur?

- A) Yeni aldığı kazağı hemen giymişti.
- B) Sıradaki öğrenciler gülüştü.
- C) İş bölümü konusunda onula anlaştık.
- D) Avludaki kuşlar uçtu.

Soru-25: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin hızla yapıldığı anlamı vardır?

- A) Odun çuvallarını evin altındaki kömürlüğe taşıyıp verdiler.
- B) Hastayı daha büyük bir hastaneye sevk etmişler.
- C) Otobüs, viraja hızla girdiği için devrile yazmış.
- D) Tezgâhtaki meyvelerden ben de seçebilir miyim?

EK 4. Dil Bilgisi Asıl Uygulama Testi

DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Cinsiyet:

Yaşı:

Türkiye’de bulunduğu süre:

Ülkesi:

Düzeyi:

Soru-1: Ahmet de bizimle çok mutlu olacağız.

Yukarıdaki tümcede boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) gelirse B) gelseydi C) gelmeliyse D) geldiyse

Soru-2: Öğretmenimiz bizi görünce baktı.

Yukarıdaki tümcede boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) güldüğünü B) gülmeye C) gülümseyerek D) gülen

Soru-3:Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şimdiki zamanın hikâyesi kullanılmıştır?

- A) Doğum günümü kutlamaya gelecekmış.
B) Komedi filmlerini izlemeyi çok severmiş.
C) Bugün havanın soğuk olacağını biliyordum.
D) Hatasını anlayınca sınıftaki herkesten özür dilemeliydi.

Soru-4: “-ler,-lar” eki aşağıdakilerin hangisinde cümleye çokluk anlamı vermez?

- A) Acaba Murat Beyler gitti mi? B) Sen onlarla mı gittin?
C) Çocuklar, lütfen sessiz olun. D) Yaşlı adamların ellerini öptü.

Soru-5:Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin “şu anda yapıldığı” anlamı vardır?

- A) Yaz tatilini Kuşadası’nda geçiriyor. B) İki ay sonra ay üç yaşına basıyor.
C) Övgü, bana başarıma gücü veriyor. D) Akşamki toplantıya hazırlanıyorum.

Soru-6: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ettirgen fiil yoktur?

- A) Aydan saçlarını kuaföre boyattı. B) Diş hekimine dişimi çektirdim.
C) Ali bilgisayara program kurduruyor. D) Tamirci, arabayı tamir ediyor.

Soru-7: “Bizim evimiz..... daha büyük ve daha manzaralı”

Yukarıdaki tümcede boşluğa aşağıdakilerden hangisi gelebilir?

- A) senin evlerinin B) onların evleri C) senin evleri D)
onların evinden

Soru-8: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik kipi kullanılmıştır?

- A) Genç adam yeni işine dört elle sarılmıştı.
- B) Aylık kazancı otomobil almaya yetmiyordu.
- C) Misafirler için en geniş odamızı açmıştık.
- D) Türkçe sınavını geçmek için çok çalışmalısın.

Soru-9: Aşağıdaki cümlelerden hangisinde yeterlik eylemi vardır?

- A) Hani bu saatte buraya gelmeyecektin
- B) O soruyu sadece Ali çözebilir.
- C) İyi bir öğretmen olacaksınız.
- D) Burada her şey bir başka güzel.

Soru-10: Aşağıdakilerden hangisinde özne hem işi yapan hem de işten etkilenendir?

- A) Az önce banyoda kendisi yıkandı.
- B) Güzel sözlerden oluşan bir kitap hazırladı.
- C) Arabası park yerinde bulundu.
- D) Eşyalar ağır olduğu için zorlukla taşındı.

Soru-11: "Etmek, eylemek, olmak ve kılmak" yardımcı fiilleri ad soylu bir sözcükle bir eylemi birlikte ifade edecek şekilde öbekleşir, birleşik fiil oluşturur.

Bu açıklamaya göre “etmek” fiili aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı eylem olarak kullanılmamıştır?

- A) Sizin görüşlerinizi kabul etmiyorlar.
- B) Bana yardım edeceğini söyledi.
- C) Arabasını uygun yere park etti.
- D) Bu resim sence on bin lira eder mi?

Soru-12: I. Bütün evrak işlerini bitirdim.

II. Yazın ailecek tatile çıkacağız.

III. Söğüt gölgesinde keyif yapıyormuş.

IV. Sabah, telaşlı bir şekilde evden çıktı.

Numaralanmış cümlelerin hangilerinde eylemi zaman yönünden belirten sözcük vardır?

- A) I ve II.
- B) I ve III.
- C) II ve III.
- D) II ve IV.

Soru-13: Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisinde bir nesnenin veya varlığın kime veya neye ait olduğunu gösteren bir ek kullanılmıştır?

- A) Zamanı iyi değerlendirmek herkes için önemlidir.
- B) Aylardır merak edilen müzeyi bugün ziyarete açacaklar.
- C) Geceleyin denizi seyretmek insana ürperti veriyor.
- D) Dedemin evi çok güzel olduğu için onu satmak istemiyor.

Soru-14: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf-fiil cümleye durum anlamı katmıştır?

- A) Erol, oyunu bırakarak Ömer'e doğru koştu.

- B) Ders çalışırken kendimi rahat hissediyorum.
- C) Teneffüs zili çalınca hemen dışarı çıktık.
- D) Maç başladığında herkeste bir endişe vardı.

Soru-15: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yeterlik fiili kullanılmıştır?

- A) Zavallı kadın, trenin ardından bakakaldı.
- B) Sporculardan birinin ayağı kırılazdı.
- C) Sorunları kendi aramızda çözebiliriz.
- D) Dilekçeyi birkaç dakika içinde yazıverdi.

Soru-16: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde gereklilik kipi kullanılmıştır?

- A) Gemi yavaş yavaş iskeleye yanaştı. B) Dün akşam sizde kimler vardı? C) O herkesin sevdiği biri olmalı. D) Bu yollar kar nedeniyle kapalıydı.

Soru-17: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yargı, sebebiyle birlikte verilmiştir?

- A) Yağmur yağdığından dolayı top oynayamadık.
- B) Rüzgâr dünden beri durmadan esiyordu.
- C) Çocuk, odasında saatlerce ders çalışıyordu.
- D) Onlar yüzde yüz şampiyon olabilirlerdi.

Soru-18: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde şart kipiyle çekimlenmiş bir fiil vardır?

- A) Öğle sığığında dışarı çıkmayın. B) Kitabı geri verirse ben de affederim.
- C) Bu yarışı kazanmayı çok istiyorum. D) Çevreyi kirletenleri kibarca uyaralım.

Soru-19: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemde işin başkası tarafından yapıldığı anlamı vardır?

- A) Durakta uzun süre bekledim. B) Kuşlar cıvıltıyla uçuşuyordu.
- C) Önemli konular şimdilik ertelendi. D) Zeynep kendisine elbise dikmiş.

Soru-20: Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemde işin birlikte ya da karşılıklı yapılma anlamı yoktur?

- A) Yeni aldığı kazağı hemen giymişti. B) Sıradaki öğrenciler gülüştü.
- C) İş bölümü konusunda onula anlaştık. D) Avludaki kuşlar uçtu.

Ek 5. Kelime Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Kelime Bilgisi Başarı Testi Sorularına İlişkin Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Uzman,

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi Düzeyleri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmam için sizlerin değerli düşüncelerine ihtiyaç duymaktayım. Araştırmada kullanılması düşünülen kelime bilgisi başarı testi sorularını belirtilen kriterlere göre değerlendirirseniz sevinirim. Saygılarımı sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Hasan AKSOY

Erciyes Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Test Soruları	Uygun değil	Kısmen uygun (değiştirilsin)	Uygun
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

Ek 6. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testinin Kazanım Listesi

Soru	Kazanım Kodu	Kazanımlar
1	KK.B1.11	Anlamını bilmediği sözcükleri bağlamdan çıkarır.
2	OA.B1.10	Metnin bağlamından hareketle bilinmeyen sözcük veya sıklıkla kullanılan deyimlerin anlamlarını tahmin eder.
3	OA.B1.03	Günlük hayatta karşılaştığı mektup, resmi yazışma, kısa ileti türü metinlerden kendisi için gerekli olan bilgileri ayırt eder.
4	OA.B1.05	Haberlere göz gezdirerek kimin, neyi, nerede yapmış olduğuna ilişkin bilgiyi çıkarır.
5	OA.B1.06	Bir metindeki neden-sonuç ilişkisini/ilişkilerini fark eder.
6	OA.B2.11	Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.
7	OA.B2.07	Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.
8	OA.B1.08	İlgi alanları ve günlük yaşama ilişkin sorunlarla ilgili metinlerin anlamını yakalar.
9	OA.B2.07	Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.
10	KK.B1.07	Geleneksel nitelikteki kutlama etkinliklerinde (bayramlar, düğünler, nevrüz, kına gecesi vb.) toplumsal etkileşimde bulunur.
11	KK.B2.02	Uzmanlık ve ilgi alanına giren bilimsel konularda ayrıntılı bilgi alışverişinde bulunur.
12	OA.B2.11	Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.
13	KK.B1.10	Bir sözcüğü hatırlayamadığında benzer anlam taşıyan başka sözcük(ler) kullanır.
14	SA.B2.03	Bilgi sahibi olduğu/ilgi alanına giren pek çok konuda ayrıntılı ve anlaşılır açıklamalar yapar.
15	OA.B1.11	Kullanım kılavuzlarındaki yalın ifadelerin anlamını yakalar.
16	OA.B1.12	Deneyim, olay, düş, beklenti ve amaç içeren betimsel tümce ve metinlerin anlamını yakalar.
17	SA.B2.04	Düğün, cenaze, mezuniyet töreni gibi ortamlarda Türk kültürüne uygun kültürel ifadeler kullanır.
18	OA.B2.10	Metindeki bağlayıcıların anlam ilişkilerindeki rolünü fark eder.
19	DA.B1.07	Metinlerde geçen bilmediği sözcüklerin anlamını dünya bilgisine dayalı olarak tahmin eder.
20	OA.B1.07	Kişisel iletilerdeki (mektup, eposta, kısa ileti vb.) olay, duygu ve dileklerin anlamını çıkarır.
21	SA.B1.12	Kişisel ilgi alanına giren herhangi bir konuda sunum gerçekleştirir.
22	OA.B1.04	Gazete ve dergilerde güncel konularda görüş belirten makale ve röportajların ana çizgilerini yakalar.
23	OA.B2.11	Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.
24	KK.B1.03	Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgilenme ve kayıtsızlık gibi duygulan ifade eder ve bu tür duygulara karşılık verir.
25	OA.B2.12	İlgi alanına giren metinlerdeki bilgi, duygu ve düşüncelerin anlamını yakalar.

EK 7. Kelime Bilgisi Ön Uygulama Testi

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Cinsiyet:

Yaşı:

Türkiye’de bulunduğu süre:

Düzeyi:

Soru-1: İstanbul Türkiye’nin en kalabalık şehridir. Bu şehirde birçok saray, cami ve park var. Yazın İstanbul’a çok turist geliyor. Çünkü İstanbul’un tarihi eserleri ve müzeleri çok ünlüdür. Turistler İstanbul Boğazı’nda vapurla gezmekten, cami ve müzeleri görmekten zevk alıyorlar.

Yukarıdaki metinde “ünlü” sözcüğü yerine getirilebilecek en uygun sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

- A) eğlenceli B) meşhur C) zengin D) kalabalık

Soru-2: Çocuk: Anne, babamdan izin almadan arabayı aldım ve ufak bir kaza yaptım. Sence babam bana çok kızar mı?

Anne: Eyvah, yandık. Baban küplere binecek.

Bu diyalogta anne “küplere binecek” deyimiyle aslında ne demek istemiştir?

- A) Emin değilim ama baban çok kızmaz. B) Baban bu durumu anlayışla karşılar.
C) Baban arabasına önem vermez. D) Baban bu duruma çok sinirlenir.

Soru-3: Bir mektup aşağıdaki hitap şekillerinin hangisiyle başlamaz?

- A) Değerli Hocam, B) Sevgili Dostum,
C) Sayın Müdürüm, D) Kıymetli Seyirciler,

Soru-4: Sabah saatlerinde, direksiyon hâkimiyetini kaybeden bir sürücü yol kenarındaki ağaca çaptı.

Bu cümleye göre aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Kim? B) Nereye? C) Ne zaman? D) Neyi?

Soru-5: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Sizi sabahtan beri evin önünde bekliyorum.
B) Başvuru süresi geçtiği için sınavı kaçırmış.
C) Tatilden sonra çalışmaya başlamak çok zordur.
D) Mayıs ayında mehtaplı bir gecede yola çıktılar.

Soru-6: “Komiser, uzun boylu, gür kaşları altından biraz derinden bakan, uzunca bıyıklı, seyrek saçlı, elli yaşlarında bir adamdı. Sert görünüşünün altında merhametli, babacan tavırlar sergiliyor. Onunla karşılaşanlar başta çekingen davransalar da sonradan onu çok seviyorlar.”

Bu parçada komiserin hangi özelliğine değinilmemiştir?

- A) Gözlerinin rengine B) Boyuna
C) Karakterine D) Saç yapısına

Soru-7: Bana göre mevsimlerin en güzelidir bahardır. Baharda havalar ılıklaşır, ağaçlar çiçek açar, yağmurlar yağar hafif hafif. Bütün kışın yorgunluğunu bahar alır gider. Doğa baharda canlanır, yeşerir. Bahar mevsimlerin en güzelidir. Bahar gelince insanın içi içine sığmaz.

Bu parçada geçen “içi içine sığmamak” deyiminin anlamı hangisidir?

- A) Çok sevinmek B) Fazla beklemek C) Az yer kaplamak D) Hayal etmek

Soru-8: A: alabilir miyim?

B: Bir porsiyon etli fasulye lütfen.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) Siparişinizi B) Fişinizi C) İsteddiğiniz D) Gözlüğünüzü

Soru-9: “Kendimi çok kötü hissediyorum. Günden güne zayıflıyorum. Gitmediğim doktor kalmadı ama hiçbirisi”

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) derdime derman olmadı. B) doktora gitmedi.
C) derdime dert kattı. D) düşünmedi.

Soru-10: Aşağıdakilerden hangisi bayramlarla ilgili değildir?

- A) Kutlamak B) Ödev yapmak C) Tebrik etmek D) Süslemek

Soru-11: Uzmanlar diyor ki: Genç ve sağlıklı kalmak için şu maddeleri yerine getirmelisiniz:

- * Daha fazla için.
- * Bol bol ve sebze tüketin.
- * Sabah erken kalkın ve geç yatmayın.
- * İçinde maddesi olan gıdalardan uzak durun.

Uzmanların bu tavsiyelerine göre boşluklara hangi sözcüklerin gelmesi uygundur?

- A) kola-bitki-sabah-boyalı B) meyve suyu- su-akşam-tuz C) soda-meyve-öğlen-kimyasal D) su-meyve-akşam-katkı

Soru-12: “21. asırda insanı hayrete düşüren birçok olay yaşanmaktadır.”

Altı çizili kelimelerin yerine hangi kelimeler getirilirse cümlemin anlamı değişmez?

- A) yüzyılda / sevindiren B) çağda / şaşırtan C) yüzyılda / şaşırtan D) dönemde / üzen

Soru-13: “Onunla münakaşa etmen gereksizdi.” **cümlesindeki altı çizili sözcüğün eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kavgı B) Kızgın C) Tartışma D) Vakit

Soru-14: Onun kadar göçüp gidenleri konuşuran, yaşayanların hâlini anlatan bir şey görmedim. Sen uyuduktan sonra uyur. Sen istersen konuşur, sırrını gizler, emanetini saklar. İşte o böyle bir dosttur. O; en iyi komşu, en insaflı arkadaş, en uygun yoldaş, iyi bir öğretici ve bir yardımcıdır.

Bu metinde neyden bahsedilmektedir?

- A) Anne B) Takvim C) Kitap D) Televizyon

Soru-15: Güç kablosu kolaylıkla erişilebilir olmalıdır. Güç kablosu üzerine TV, mobilya, vs. yerleştirmeyiniz veya kabloyu bükmeyiniz. Hasar görmüş bir güç kablosu yangına veya çarpmasına neden olabilir.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) araba B) elektrik C) şimşek D) rüzgâr

Soru-16: Küçüklüğümde beri deniz kenarında çiçeklerle donatılmış bir bahçesi olan şirin bir ev ediyordum.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) hayal B) rüya C) plan D) amaç

Soru-17: Dini bayramlarda denir.

Cenazede denir.

Hasta ziyaretinde denir.

Yukarıdaki boşluklara sırasıyla hangi ifadeler gelmelidir?

- A) gözünüz aydın – dostlar sağ olsun – hayırlı olsun
B) iyi bayramlar - geçmiş olsun – başınız sağ olsun
C) iyi bayramlar – başınız sağ olsun – geçmiş olsun
D) gözünüz aydın – ölümlü dünya – iyi iyileşmeler

Soru-18: Bana göre tüm mevsimlerin en güzeldir bahar. Baharda havalar ılıklaşır, ağaçlar çiçek açar, yağmurlar yağar. bazen bu dönemde bazı yerlerde çok fazla sel olmaktadır.

Bu boşluğa anlam akışına göre aşağıdakilerden hangisi gelemez?

- A) Hâlbuki B) Ancak C) Çünkü D) Öte yandan

Soru-19: Belli bir hedefe ulaşmak için bir araya geldiklerinde birbirlerinden alarak hedeflerine daha çabuk erişirlerdi. Aynı yöne giderken bilgi alışverişine önem verir ve içinde hareket ederlerdi.

Bu boşluğa anlam akışına göre aşağıdaki sözcüklerden hangileri gelmelidir?

- A) uyarı-yardım B) destek-işbirliği C) yardım-heyecan
D) kopya-kurallar

Soru-20: İstanbul Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uçak Mühendisliği Bölümü 2013 mezunuyum. Şirketinizin taşımacılık alanında gerçekleştirdiği başarıları yakından takip etmekteyim. Piyasada güvenilir ve söz sahibi olan şirketinizde uygun bir pozisyonda görev almak istiyorum.

Bu metnin sonu hangi ifadeyle tamamlanmalıdır?

- A) Saygılarımla B) İyi dileklerle C) Lütfen D) Selamlarımla

Soru-21: çizmek haftada yarım günümü alıyor. Pazartesi akşamı oturuyorum, sabaha kadar çiziyorum. Salı günü akşama kadar da derginin tamamını bitiriyoruz.

Metinde sözü edilen kişinin ilgi alanı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Karikatür B) Ebru C) Hat D) Fotoğraf

Soru-22: İnsanların sürekli yaşadıkları yere çevre denir. Dağlar, ovalar, çayırlar, ormanlar, göller, denizler, ırmaklar, doğal çevreyi oluşturur. Uzmanlar, doğal çevrenin korunması adına herkesin daha dikkatli ve özverili olması gerektiğini söyledi.

Bu metinde uzmanların hangi kavramla ilgili görüşü vardır?

- A) Doğal çevre B) Dağlar, ovalar
C) Çayırlar, ormanlar D) Göller, denizler

Soru-23: “.....: İzin, müsaade, izin belgesi.”

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) Tez B) Ruhsat C) Rapor D) Bilet

Soru-24: Doğruyu söylediğine öyle inandık ki

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade gelmelidir?

- A) onu teselli bile ettik B) ona güvenemedik
C) onu kovaladık D) ona yalancı dedik

Soru-25: bir tanıtımdır. Bir ürün veya hizmeti pazarlamak için hazırlanır ve insanlara sunulur. Bunlarla hayatımızın her alanında karşılaşmamız mümkündür. Televizyon izlerken, radyo dinlerken, gazete ve dergi okurken sık sık karşılaşırız.

Bu metindeki boşluğa metnin de konusu olan hangi sözcük gelmelidir?

- A) İletişim B) Sunum
C) Reklam D) Basın

EK 8. Kelime Bilgisi Asıl Uygulama Testi**KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ**

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Cinsiyet:

Yaşı:

Türkiye’de bulunduğu süre:

Ülkesi:

Düzeyi:

Soru-1: İstanbul Türkiye’nin en kalabalık şehridir. Bu şehirde birçok saray, cami ve park var. Yazın İstanbul’a çok turist geliyor. Çünkü İstanbul’un tarihi eserleri ve müzeleri çok ünlüdür. Turistler İstanbul Boğazı’nda vapurla gezmekten, cami ve müzeleri görmekten zevk alıyorlar.

Yukarıdaki metinde “ünlü” sözcüğü yerine getirilebilecek en uygun sözcük aşağıdakilerden hangisidir?

- A) eğlenceli B) meşhur C) zengin D) kalabalık

Soru-2: Çocuk: Anne, babamdan izin almadan arabayı aldım ve ufak bir kaza yaptım. Sence babam bana çok kızar mı?

Anne: Eyvah, yandık. Baban küplere binecek.

Bu diyalogta anne “küplere binecek” deyiimiyle aslında ne demek istemiştir?

- A) Emin değilim ama baban çok kızmaz. B) Baban bu durumu anlayışla karşılar.
C) Baban arabasına önem vermez. D) Baban bu duruma çok sinirlenir.

Soru-3: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Sizi sabahtan beri evin önünde bekliyorum.
B) Başvuru süresi geçtiği için sınavı kaçırmış.
C) Tatilden sonra çalışmaya başlamak çok zordur.
D) Mayıs ayında mehtaplı bir gecede yola çıktılar.

Soru-4: “Ağabeyin hanımına denir.”

“Kardeşin çocuğuna denir.”

Yukarıdaki boşlukları doldurunuz.

- A) yenge / yeğen B) yenge / kuzen
C) torun / yeğen D) kuzen / torun

Soru-5: Bana göre mevsimlerin en güzelidir bahardır. Baharda havalar ılıklaşır, ağaçlar çiçek açar, yağmurlar yağar hafif hafif. Bütün kışın yorgunluğunu bahar alır gider. Doğa baharda canlanır, yeşerir. Bahar mevsimlerin en güzelidir. Bahar gelince insanın içi içine sığmaz.

Bu parçada geçen “içi içine sığmamak” deyiminin anlamı hangisidir?

- A) Çok sevinmek B) Fazla beklemek C) Az yer kaplamak D) Hayal etmek

Soru-6: “Kendimi çok kötü hissediyorum. Günden güne zayıflıyorum. Gitmediğim doktor kalmadı ama hiçbirisi

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) derdime derman olmadı. B) doktora gitmedi.
C) derdime dert kattı. D) düşünmedi.

Soru-7: A: alabilir miyim?

B: Bir porsiyon etli fasulye lütfen.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) Siparişinizi B) Fişinizi C) İsteddiğiniz D) Gözlüğünüzü

Soru-8:Aşağıdakilerden hangisi bayramlarla ilgili değildir?

- A) Kutlamak B) Ödev yapmak C) Tebrik etmek D) Süslemek

Soru-9:Aşağıdakilerden hangisi boş vakitte yapılmaz?

- A) Müzik dinlemek B) Tenis oynamak
C) Yemek yemek D) Kitap okumak

Soru-10: “21. asırda insanı hayrete düşüren birçok olay yaşanmaktadır.”

Altı çizili kelimelerin yerine hangi kelimeler getirilirse cümlelerin anlamı değişmez?

- A) yüzyılda / sevindiren B) çağda / şaşırtan
C) yüzyılda / şaşırtan D) dönemde / üzen

Soru-11: “Onunla münakaşa etmen gereksizdi.” **cümlesin-deki altı çizili sözcüğün eş anlamlısı aşağıdakiler-den hangisidir?**

- A) Kavgı B) Kızgın C) Tartışma D) Vakit

Soru-12: Güç kablosu kolaylıkla erişilebilir olmalıdır. Güç kablosu üzerine TV, mobilya, vs. yerleştirmeyiniz veya kabloyu bükmeyiniz. Hasar görmüş bir güç kablosu yangına veya çarpmasına neden olabilir.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) araba B) elektrik C) şimşek D) rüzgâr

Soru-13:

Küçüklüğümden beri deniz kenarında çiçeklerle donatılmış bir bahçesi olan şirin bir ev ediyordum.

Yukarıdaki boşluğu doldurunuz.

- A) hayal B) rüya C) plan D) amaç

Soru-14: Dini bayramlarda denir.

Cenazede denir.

Hasta ziyaretinde denir.

Yukarıdaki boşluklara sırasıyla hangi ifadeler gelmelidir?

- A) gözünüz aydın – dostlar sağ olsun – hayırlı olsun
B) iyi bayramlar - geçmiş olsun – başınız sağ olsun
C) iyi bayramlar – başınız sağ olsun – geçmiş olsun
D) gözünüz aydın – ölümlü dünya – iyi iyileşmeler

Soru-15: Bana göre tüm mevsimlerin en güzelidir bahar. Baharda havalar ılıklaşır, ağaçlar çiçek açar, yağmurlar yağar. bazen bu dönemde bazı yerlerde çok fazla sel olmaktadır.

Bu boşluğa anlam akışına göre aşağıdakilerden hangisi gelemez?

- A) Hâlbuki B) Ancak C) Çünkü D) Öte yandan

Soru-16: İstanbul Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uçak Mühendisliği Bölümü 2013 mezunuyum. Şirketinizin taşımacılık alanında gerçekleştirdiği başarıları yakından takip etmekteyim. Piyasada güvenilir ve söz sahibi olan şirketinizde uygun bir pozisyonda görev almak istiyorum.

Bu metnin sonu hangi ifadeyle tamamlanmalıdır?

- A) Saygılarımla B) İyi dileklerle C) Lütfen D) Selamlarımla

Soru-17: İnsanların sürekli yaşadıkları yere çevre denir. Dağlar, ovalar, çayırlar, ormanlar, göller, denizler, ırmaklar, doğal çevreyi oluşturur. Uzmanlar, doğal çevrenin korunması adına herkesin daha dikkatli ve özverili olması gerektiğini söyledi.

Bu metinde uzmanların hangi kavramla ilgili görüşü vardır?

- A) Doğal çevre B) Dağlar, ovalar C) Çayırlar, ormanlar
D) Göller, denizler

Soru-18: İki oda, bir salon evimde benimle yaşayacak ev arıyorum. Temizliğe önem veren, düzenli, eğlenceli ve sosyal biriyim. Ev tamdır. Bavulunuzu alıp taşınabilirsiniz.

Yukarıdaki boşlukları doldurunuz.

- A) sahipleri-kişileri B) kiracıları-araçları C) arkadaşları-eşyaları D) kedileri-ihtiyaçları

Soru-19: Doğruyu söylediğine öyle inandık ki _____.

Yukarıdaki boşluğa hangi ifade gelmelidir?

A) onu teselli bile ettik B) ona güvenemedik C) onu kovaladık D) ona yalancı dedik

Soru-20: bir tanıtımdır. Bir ürün veya hizmeti pazarlamak için hazırlanır ve insanlara sunulur. Bunlarla hayatımızın her alanında karşılaşmamız mümkündür. Televizyon izlerken, radyo dinlerken, gazete ve dergi okurken sık sık karşılaşırız.

Bu metindeki boşluğa metnin de konusu olan hangi sözcük gelmelidir?

A) İletişim B) Sunum C) Reklam D) Basın

EK 9. Öyküleyici Metin Tamamlama

Öyküleyici Metin Tamamlama

Sevgili Öğrenci,

Aşağıdaki “Metin Tamamlama Etkinliği” sizin yazma düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Giriş bölümü verilen metni, anlatımın akışına uygun biçimde şekil ve içerik özelliklerine dikkat ederek tamamlayınız.

Küçük çocuk, odasının penceresinden uzun uzun sokağı izledi. Önce taksi durduran yaşlı adamı, sonra okullarına giden renk renk üniformalar giymiş öğrencileri, daha sonra elinde bir çiçekle koşturan kızını ve köşede bekleyen ayakkabı tamircisini gördü. Hava da çok güzeldi. O an aklına bir fikir geldi ve ...

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: HASAN AKSOY
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri:
Medeni Durum:
e-mail:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi, Türkçe Eğitimi	2013
Lisans	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğr.	2005
Lise	Ardeşen Süper Lisesi, Rize	2001

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2017-Hâlen	Uzman Kariyer Yayınları Ortaokul Koordinatörü	Koordinatör
2016-2017	Çınar Koleji (Malatya)	Türkçe Öğretmeni
2015-2016	ODTÜ Koleji (Konya)	Müdür Yardımcısı
2010-2015	Türkçe Zümresi Yayınları	İşletme Sahibi

YABANCI DİL

İngilizce, Azerice

YAYINLAR

Aksoy, H. (2012). 100 Temel Eser Soru Bankası, Türkçe Zümresi Yayınları, Konya.
 Aksoy, H. (2013). Benim Hatıram, Türkçe Zümresi Yayınları, Konya.
 Aksoy, H. (2014). En Güzel Skeçler, Türkçe Zümresi Yayınları, Konya.
 Aksoy, H. (2014). Aslan ile Tavşan, Türkçe Zümresi Yayınları, Konya.