



**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ, YAZMA BECERİSİ ÖZ
YETERLİKLERİNİN VE TÜRKÇE YAZMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Sıddık BAKIR

Doktora tezi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

2015

(Her Hakkı Saklıdır)

**T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ,
YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN VE TÜRKÇE YAZMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

(An Investigation of Foreign Students' Learning Approaches, Self-Efficacies in
Writing Skills and Their Writing Skills in Turkish)

DOKTORA TEZİ

Sıddık BAKIR

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

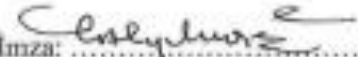
ERZURUM

Haziran, 2015

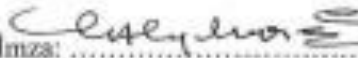
KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ danışmanlığında, Sıddık BAKIR tarafından hazırlanan “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma 17 / 06 / 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

İmza: 

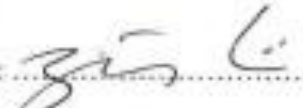
Danışman : Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

İmza: 

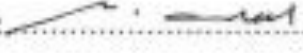
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Yusuf Ziya SÜMBÜLLÜ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Metin ERKAL

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

23 Haziran 2015


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasına istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17 / 06 / 2015


Sıddık BAKIR

ÖZET
DOKTORA TEZİ
YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ,
YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN VE TÜRKÇE YAZMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Sıddık BAKIR

2015, 278 sayfa

Bu çalışmada Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları ve öğrenme yaklaşımları ile yazma becerisi öz yeterlikleri değerlendirilmiş; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlikleri ve yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tipleri belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş C1 düzeyindeki 172 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırma süresince ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından alan uzmanı görüşleri alınarak seçilen “Yazılı Anlatım Çalışması, Büyükkız (2010) tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği ve Büyükkız (2009) tarafından geliştirilen Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle öğrenme yaklaşımları, yazma becerileri öz yeterlik ölçeğinden elde edilen değerlerin parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda verilerin homojen dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için Levene homojenlik testi ve normal dağılım için ise Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için Bağımsız örneklem için t testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılarak veriler analiz edilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılıkların belirlendiği durumlarda çoklu

karşılaştırma testlerinden Post Hoc Scheffe ve LSD testleri kullanılarak farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Veri analizinin tüm aşamalarında $p=0.05$ değeri kritik değer olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hata tipleri belirlenmiş ve öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik algıları ile bunlar arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, öğrenme yaklaşımları, yazma becerileri, öz yeterlik.



ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
AN INVESTIGATION OF FOREIGN STUDENTS' LEARNING APPROACHES,
SELF-EFFICACIES IN WRITING SKILLS AND THEIR WRITING SKILLS IN
TURKISH

Sıddık BAKIR

2015, 278 pages

In this study, the written expression studies, learning approaches and writing skill self-sufficiency of foreign students who receive Turkish preparation were assessed; learning approaches, writing skill self-sufficiency and the types of mistakes that the students make in written expression studies were determined.

The target group of the research includes C1 level students receiving education in Atatürk University DİLMER, Istanbul University DİLMER and Gaziantep University TÖMER in 2013-2014 academic year. Sampling method was not used in the research and 172 students at C1 level were all included.

During the research, in accordance with domain experts' opinions; Written Expression Study, Individual Knowledge Form developed by Büyükkiz (2010), Learning Approaches and Studying Skills Measure -adapted Turkish by Senemoğlu- of which validity and reliability studies were conducted and Writing Skill Self-Efficacy Measure developed by Büyükkiz (2009) were used as assessment and evaluation instruments.

In the process of data analysis, in order to determine which tests would be used, learning approaches and the data collected by writing skills self-efficacy measure were tested as to whether they correspond basic assumptions of parametric tests. In this regard, in order to determine whether the data present homogeneous distribution, Levene homogeneity test and for normal distribution; Kolmogorov Smirnov normality test were used. As it was determined that the data set presents a normal distribution, the data were analysed with t test for independent samples and Single Factorial Variance Analysis, and relations between variances were established. For cases in which reasonable differences were established, By Post Hoc Scheffe and LSD tests out of

multiple comparison tests were used to state the source of the difference. The value of $p=0.05$ was recognized as the critical value in all of the data analysis steps.

In the wake of the research, the types of mistakes that the foreign students at Turkish prep school make in written expression studies were determined; and the relation between learning approaches and writing skill self-sufficiency senses was revealed.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, written expression, learning approaches, writing skills, self-efficacy.



ÖN SÖZ

İnsanlar arasında iletişim kurmaya yarayan ve bu temel özelliği ile insanı diğer canlılardan ayıran dil, binlerce yıldır bu konumunu korumaya devam etmektedir. Sınırların ortadan kalktığı, küreselleşen ve gittikçe büyük bir köy hâlini alan günümüz dünyasında insanlar artık kendi ana dillerinin dışında diller de öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Farklı amaçlarla başka ülkelerde yaşamak zorunda kalan insanlar, gittikleri ülkelerde yaşamlarını idame ettirmek, yabancı kültürleri öğrenmek ve onlara uyum sağlamak için o ülkenin dilini de öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Yaşadıkları coğrafyayı, o coğrafyanın duygu ve düşünce sistemini algılayabilmek ve anlamlandırabilmek için bu, kaçınılmaz olmuştur.

İnsanlar ve toplumlar, uluslararası bireysel ve kurumsal; ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, kültür, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülebilmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesine de ihtiyaç duyarlar (Demircan, 1990). Aracılık etme özelliğini sözlü ve yazılı gerçekleştiren dil, yazının icadına kadar sözlü şekilde kullanılmış; yazının icadı ile farklı bir mecraya taşınmıştır. Sözlü anlatıma göre daha etkili ve kalıcı olan yazılı anlatımın başarılı olabilmesi, doğru öğrenilmesi ve öğretilmesine bağlıdır. Bu da konu, plan, yazım ve noktalama gibi yazılı anlatımın bütün unsurlarının doğru ve yerinde kullanılmasıyla mümkün olacaktır.

Günümüzde Türkçeyi öğrenme talebi gitgide artmaktadır. Daha ziyade Osmanlı coğrafyasından olmak üzere dünyanın pek çok ülkesinden bireyler, Türkiye’de eğitim alma amacı başta olmak üzere pek çok nedenle Türkçe öğrenmek istemektedir. Günümüzde Türkiye’de ve dünyada birçok Türkçe öğretim merkezi bulunmakta ve bu merkezlerde yabancılara yönelik milli eğitimimizin genel amaçları ve evrensel dil öğretim kriterleri doğrultusunda Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ancak genel olarak bütün dillerde olduğu gibi Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesinde de çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu çalışmanın temelinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin büyük önem kazandığı ve konuyla ilgili bilimsel çalışma gereksiniminin de büyük bir ivme aldığı günümüzde, “Yabancılara Türkçe Öğretimi” konusunda karşılaşılan güçlükleri saptamak ve bunlara çözüm yolları önermektir. Bu çalışmada, bu gereksinimden hareketle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve

yazılı anlatım becerileri üzerinde durulmuş ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazılı anlatım becerileri ve yazma becerisi öz yeterlikleri çeşitli yönleriyle incelenmiştir.

Ülkemize gelen veya yaşadıkları ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların yaşadıkları ortamın dil ve kültür özellikleri ile ifade olanaklarını anlayabilmeleri için öncelikle Türk dilini bilmeleri, Türk dili ve kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu durum, eğitim başta olmak üzere çalışma, ticaret yapma gibi çeşitli sebeplerle ülkemize gelen yabancılar için oldukça önemli bir sorundur. Aynı toplum içinde yaşayan bireylerin birbirleriyle sürekli iletişim kurmaları ve bunu da o toplumun diliyle gerçekleştirmeleri zorunluluğundan hareketle iletişim çağı olarak değerlendirilen günümüzde, ait olunan toplumun dilini bilmek sağlıklı iletişim açısından çok önemlidir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini oluşturan “Problem”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” a yer verilmiştir. “Problem” bölümünde araştırmanın kuramsal temelini içeren öğrenme yaklaşımları, yazılı anlatım ve öz yeterlik konularına ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca konuyla ilgili çalışmalar da bu bölümde değerlendirilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümü olan “Yöntem” başlığı altında ise “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirme ve uygulama süreçleri de bu bölümde anlatılmıştır.

“Bulgular ve Yorumlar” çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik algıları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar tablolar hâlinde verilmiştir. Çalışmanın “Sonuç ve Öneriler” bölümünde de elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Tüm çalışmalarımda bana rehberlik eden, beni yetiştiren muhterem hocam Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ’a yürekten teşekkürü bir borç bilirim. Lisansüstü çalışmalarım boyunca, teorik eğitimler yanı sıra meslekî yaşamım ve akademik hayatıma kattığı anlam ve birikimden dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Osman MERT ve Doç. Dr. Semra ALYILMAZ’a çok teşekkür ederim. Kullandığım ölçekler ve çalışmama örnek teşkil eden tezinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

başta olmak üzere çalışmanın ortaya çıkmasında ciddi pay sahibi olan, doktora çalışmam süresince bilgi ve deneyimleriyle yolumu açan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ, Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ, Doç. Dr. Erdoğan Köse, Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ, Doç. Dr. Mustafa KURT, Yrd. Doç. Dr. İsmail SEÇER, Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ, Okt. Bahattin ŞİMŞEK, Okt. Sinan KIZILOĞLU, Araş. Gör. Dr. Nurşat BİÇER, Araş. Gör. Kürşad Çağrı BOZKIRLI, Araş. Gör. İsmail ÇOBAN ve Araş. Gör. Faruk POLATCAN’a çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarım boyunca bana güç veren, maddi ve manevi destekleriyle, sabır ve inançlarıyla başarıya ulaşmamı sağlayan çok kıymetli aileme, birlikte çalışmaktan gurur ve mutluluk duyduğum hocalarıma, araştırma ve öğretim görevlisi arkadaşlarıma, dostlarıma ve araştırmaya katkı sağlayan sevgili öğrencilerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın alana ve bilim dünyasına yararlı olmasını dilerim.

Erzurum - 2015

Sıddık BAKIR

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	İİ
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	İİİ
ÖZET	İV
ABSTRACT	VI
ÖN SÖZ	Vİİİ
İÇİNDEKİLER	Xİ
TABLolar DİZİNİ	XXİİ
ŞEKİLLER DİZİNİ	XXVİİ
KISALTMALAR DİZİNİ	XXVİİİ

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	13
1.1. Araştırmanın Amacı	18
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu	20
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	22
1.4. Araştırmanın Varsayımları	22
1.5. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması	23

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	25
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	25
2.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel süreci	26
2.1.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü durumu	28
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler	29
2.2.1. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu	29

2.2.2. Avrupa dil portfolyosunun bölümleri	34
2.2.2.1. Dilpasaportu	34
2.2.2.2. Dil Biyografisi	35
2.2.2.3. Dil Dosyası	36
2.2.3. Genel Dil Düzeyleri.....	36
2.2.4. Becerilere göre dil yeterlik ölçütleri.....	37
2.3. Öğrenme Yaklaşımları	42
2.3.1. Öğrenme yaklaşımları kavramı	42
2.3.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler.....	46
2.3.3. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler	47
2.3.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler	48
2.4. Öz Yeterlik	49
2.4.1. Öz yeterlik kavramı ve tanımı	49
2.4.2. Öz yeterliğin kaynakları	51
2.4.2.1. Performans deneyimleri (Mastery experiences).....	51
2.4.2.2. Bedensel ve duygusal durum (Physiological and affective states).....	52
2.4.2.3. Dolaylı Yaşantılar (Vicarious Experiences)	52
2.4.2.4. Sözlü İkna (Verbal Persuasion)	52
2.4.3. Öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki	53
2.5. Yazılı Anlatım.....	55
2.5.1. Yazılı anlatımın unsurları	56
2.5.1.1. Yazılı anlatımda konu.....	56
2.5.1.2. Yazılı anlatımda plan	57
2.5.1.3. Yazılı anlatımda başlık.....	59
2.5.1.4. Yazılı anlatımda sözcük	60
2.5.1.5. Yazılı anlatımda cümle.....	62

2.5.1.6. Yazılı anlatımda paragraf	64
2.5.1.7. Yazılı anlatımda yazım kuralları ve noktalama işaretleri.....	66
2.6. İlgili Araştırmalar	67
2.6.1. Yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar	67
2.6.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalar	75
2.6.3. Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar	79
2.6.4. Yazılı anlatım çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalar	82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	100
3.1. Araştırma Modeli	100
3.2. Evren	100
3.3. Veri Toplama Araçları.....	101
3.3.1. Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği.....	101
3.3.2. Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği	102
3.3.3. Kişisel bilgi formu.....	102
3.3.4. Yazılı anlatım çalışması	102
3.4. Verilerin Analizi.....	103

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	104
4.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	106
4.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	106
4.1.2. Yaş değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	107

4.1.3. Ana dil değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	109
4.1.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	111
4.1.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	113
4.1.6. En fazla güçlük çekilen dil becerisi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	114
4.1.7. Türkçe ğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en iyi olduğunu düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	115
4.1.8. Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	117
4.1.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	119
4.1.10. Türkçe ğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	119
4.1.11. Televizyon izleme değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	120
4.1.12. Türkçe yazma değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	121
4.1.13. lke grubu değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi.....	121
4.2. Türkçe ğrenen Yabancı Uyruklu ğrencilerin Dil ğrenme Stratejileri leğinden Elde Edilen Bulgular.....	123
4.2.1. Cinsiyet açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	123
4.2.2. Yaş değişkeni açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi.....	123

4.2.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	126
4.2.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	127
4.2.6. En fazla güçlük çekilen dil becerisi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	127
4.2.7. En iyi olduğunu düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	128
4.2.8. Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	130
4.2.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	131
4.2.10. Türkçe renmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni naısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	131
4.2.11. Televizyon izleme değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi.....	132
4.2.12. Türkçe yazma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi.....	132
4.2.13. lke grubu değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	133
4.3. Türkçe renen Yabancı Uyruklu ğrencilerin Yazma Becerisi z Yeterlik leğinden Elde Edilen Bulgular	135
4.3.1. Cinsiyet açısından yazma becerisi öz yeterliliğin incelenmesi	135
4.3.2. Yaş değişkeni açısından yazma becerisi öz yeterlik puanlarının incelenmesi.....	135
4.3.3. Ana dili değişkeni açısından dil öğrenme stratejisinin incelenmesi.....	136
4.3.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi	137

4.3.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi	138
4.3.6. Öğrenilmesinde en fazla güçlük çekilen beceri değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	139
4.3.7. En iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi.....	140
4.3.8. Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanlarının incelenmesi	141
4.3.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi.....	142
4.3.10. Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi	143
4.3.11. Televizyon izleme değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi.....	143
4.3.12. Türkçe yazma değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi.....	144
4.3.13. Ülke grubu değişkenine göre yazma becerisi öz yeterlik puanlarının incelenmesi.....	144
4.4. Fonetik (Ses Bilgisi) Seviyesinde Karşılaşılan Yanlışlar	146
4.4.1. Ünlülerle ilgili karşılaşılan yanlışlar	146
4.4.1.1. Ünlülerde inceleşme-kalınlaşma	146
4.4.1.1.1. İnceleşme.....	146
4.4.1.1.2. Kalınlaşma.....	147
4.4.1.2. Ünlülerde düzleşme -yuvarlaklaşma	148
4.4.1.2.1. Düzleşme	148
4.4.1.2.2. Yuvarlaklaşma.....	149
4.4.1.3. Ünlülerde daralma - genişleme	149

4.4.1.3.1. Daralma	149
4.4.1.3.2. Genişleme	151
4.4.1.4. Ünlülerde düşme –türeme	153
4.4.1.4.1. Ünlü düşmesi.....	153
4.4.1.4.2. Ünlü türemesi	154
4.4.2. Ünsüzlerle ilgili karşılaşılan yanlışlar	155
4.4.2.1. Ötümlüleşme - ötümsüzleşme	155
4.4.2.1.1. Ötümlüleşme	155
4.4.2.1.2. Ötümsüzleşme	157
4.4.2.2. Diğer ünsüz değişimleri.....	158
4.5. Kavram İşaretleri ve Kavram İşaretleriyle İlgili Karşılaşılan Yanlışlar.....	160
4.5.1. Kavramların işaretlenmesi ve kavramların işaretlenmemesi ile ilgili yanlışlar	160
4.5.1.1. Gövde hâlindeki kavramların işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar.....	160
4.5.1.2. Fiil çatıları ve fiil çatıları ile ilgili karşılaşılan yanlışlar	161
4.5.1.3. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kavram işaretleri ve bunlarla ilgili karşılaşılan yanlışlar	162
4.5.1.3.1. Belirtisiz isim tamlamaları ve belirtisiz isim tamlamalarıyla ilgili yanlışlar	163
4.5.1.3.2. Niteleme sıfatı + isimden kurulu tamlamalar ve bunlarla ilgili yanlışlar	164
4.5.1.3.2.1. Niteleme sıfatı + isimden kurulu tamlamalarda öğelerin yerinden kaynaklanan yanlışlar.....	164
4.5.1.3.3. Belirtisiz nesne + fiilden oluşan tamlamalarla ilgili yanlışlar.....	164
4.5.1.3.4. Tekrar grupları ve tekrar gruplarıyla ilgili yanlışlar.....	166

4.5.1.4. Birleşik kelimeler ve birleşik kelimelerin oluşturulmasıyla ilgili yanlışılar	166
4.5.2. Kavram işaretlerinin seçimi ile ilgili yanışılar	167
4.5.2.1. Yakın anlamlı kavram işaretlerinin birbirinin yerine kullanılması ile ilgili yanışılar	167
4.5.3. Uygun kavram işareti seçememekten kaynaklanan yanışılar	167
4.6. İsim ve Fiil Tabanlarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışılar	168
4.6.1. İsimlerin tekil ve çoğul şekillerinin kullanımıyla ilgili karşılaşılan yanlışılar	168
4.7. Kavram İlişkileri Ve Kavram İlişkileriyle İlgili Karşılaşılan Yanlışılar	169
4.7.1. İyelik ve iyelik çekimiyle ilgili karşılaşılan yanışılar	169
4.7.1.1. Teklik ve çokluk şahıs iyelik ekleriyle ilgili karşılaşılan yanışılar	170
4.7.2. Hâl kategorisi seviyesinde karşılaşılan yanışılar	171
4.7.2.1. Özne hâli ve özne hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	171
4.7.2.2. Nesne hâli ve nesne hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	172
4.7.2.3. Bulunma hâli ve bulunma hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	172
4.7.2.4. Hedef hâli ve hedef hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	173
4.7.2.5. Karşılıklılık hâli ve karşılıklılık hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	174
4.7.2.6. Vasıta hâli ve vasıta hâliyle ilgili karşılaşılan yanışılar	174
4.7.3. Fiil çekimleri ve fiil çekimleriyle ilgili karşılaşılan yanışılar	174
4.7.3.1. Zarf fiillerle ilgili karşılaşılan yanışılar	174
4.7.3.2. İsim fiillerle ilgili karşılaşılan yanışılar	175
4.7.3.3. Sıfat fiillerle ilgili karşılaşılan yanışılar	175
4.7.4. Belirtili tamlamalar ve belirtili tamlamalarla ilgili karşılaşılan yanlışılar	175
4.7.4.1. Belirtili isim tamlamaları ve belirtili isim tamlamalarıyla ilgili karşılaşılan yanışılar	175

4.7.4.2. Belirtili isim tamlamalarında tamlanan ekiyle ilgili karşılaşılan yanlışılar	177
4.8. Cümle ve Cümleyle İlgili Karşılaşılan Yanlışılar	179
4.8.1. Cümlelerin öğeleriyle ilgili karşılaşılan yanışılar.....	179
4.8.1.1. Özne ve özneye ilgili karşılaşılan yanışılar.....	179
4.8.1.2. Yüklem fiil ve yüklem fiille ilgili karşılaşılan yanışılar.....	179
4.8.1.3. Yüklemün işaretlenmemesinden kaynaklanan yanışılar	179
4.8.2. Yüklem fiilde ek seviyesinde karşılaşılan yanışılar	180
4.8.2.1. Yüklem fiilde zaman eklerinin birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklanan yanışılar	180
4.8.3. Şahıs ekleriyle ilgili karşılaşılan yanışılar.....	181
4.8.3.1. I. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar.....	181
4.8.3.2. II. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar	182
4.8.3.3. III. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar	182
4.8.3.4. I. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar	182
4.8.3.5. II. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar	182
4.8.3.6. III. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanışılar.....	183
4.8.4. Tümlerler ve tümlerlerle ilgili karşılaşılan yanışılar	183
4.8.4.1. Yer tümlerle ilgili karşılaşılan yanışılar	183
4.8.5. Nesne ve nesneye ilgili karşılaşılan yanışılar.....	183
4.8.6. Yönelme tümler ve yönelme tümlerle ilgili karşılaşılan yanlışılar	184
4.8.7. Vasıta tümler ve vasıta tümlerle ilgili karşılaşılan yanışılar	184
4.8.8. Birliktelik-beraberlik tümler ve birliktelik-beraberlik tümlerle ilgili karşılaşılan yanışılar	185
4.8.9. Şart tümler ve şart tümlerle ilgili karşılaşılan yanışılar.....	185

4.8.10. Cümle başı edatları ve cümle başı edatlarıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar	185
4.8.11. Cümlede anlam bilgisi düzeyinde karşılaşılan yanlışlar	186
4.8.11.1. Cümlede anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılmasından ve yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar	186
4.8.11.2. Cümlede gereksiz kavram işareti kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar	187
4.8.11.3. Cümlede kavram işaretlerinin yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar	188
4.8.11.4. Cümlede kavram işareti eksikliğinden kaynaklanan yanlışlar	188
4.9. Yazım ve Noktalama Kurallarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışlar	190
4.9.1. Yazım kurallarıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar	190
4.9.1.1. Büyük harflerin yazımıyla ilgili yanlışlar	190
4.9.1.2. Küçük harflerin yazımıyla ilgili yanlışlar	191
4.9.1.3. Sayıların yazımıyla ilgili yanlışlar	192
4.9.1.4. Birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar	193
4.9.1.4.1. Bitişik yazılan birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar	193
4.9.1.4.2. Ayrı yazılan birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar	194
4.9.1.5. Bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışlar	195
4.9.1.6. Başlığın yazımıyla ilgili yanlışlar	196
4.9.2. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar	198
4.9.2.1. Noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlar	199
4.9.2.2. Virgölün kullanımıyla ilgili yanlışlar	200
4.9.2.2.1. Virgölün kullanılması gereken yerde kullanılmamasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar	202

4.9.2.2.2. Kullanılmaması gereken yerde virgölün kullanılmasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar (, > Ø).....	202
4.9.2.3. İki noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlar	202
4.9.2.4. Kesme işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar	204
4.9.2.5. Tırnak işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar.....	205
4.9.2.6. Soru işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar	206
4.9.2.7. Düzeltme işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar	207

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	211
5.1. Sonuçlar	211
5.1.1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar	211
5.1.2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar.....	214
5.1.3. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	216
5.1.4. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım hatalarına ilişkin sonuçlar	219
5.2. Öneriler	220
KAYNAKÇA.....	225
EKLER.....	246
ÖZ GEÇMİŞ	261

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3. 1. Araştırmanın Evrenine İlişkin Betimsel Değerler	101
Tablo 4. 1. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Gazete, Dergi ve Kitap Okuma Sıklıkları.....	104
Tablo 4. 2. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklığı	104
Tablo 4. 3. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanım Süreleri	105
Tablo 4. 4. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanımında Tercih Ettikleri Dil	105
Tablo 4. 5. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin E-Mail Yazışmalarında Tercih Ettikleri Dil	106
Tablo 4. 6. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cep Telefonunda Tercih Ettikleri Dil	106
Tablo 4. 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri	107
Tablo 4. 8. Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	108
Tablo 4. 9. Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	108
Tablo 4. 10. Ana Dili Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 4. 11. Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	110
Tablo 4. 12. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	112
Tablo 4. 13. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	112
Tablo 4. 14. Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri.....	113

Tablo 4. 15. En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	114
Tablo 4. 16. Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonucu	115
Tablo 4. 17. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116
Tablo 4. 18. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	117
Tablo 4. 19. Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	118
Tablo 4. 20. Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	118
Tablo 4. 21. Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları	119
Tablo 4. 22. Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi	120
Tablo 4. 23. Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi.....	120
Tablo 4. 24. Türkçe Yazma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları	121
Tablo 4. 25. Ülke Grupları Açısından Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi.....	122
Tablo 4. 26. Ait Olunan Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	122
Tablo 4. 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri	123
Tablo 4. 28. Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	124
Tablo 4. 29. Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	124

Tablo 4. 30. Ana Dili, Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	125
Tablo 4. 31. Dil Öğrenme Stratejilerinin Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	125
Tablo 4. 32. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	126
Tablo 4. 33. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	126
Tablo 4. 34. Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri.....	127
Tablo 4. 35. En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	128
Tablo 4. 36. En Fazla Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	128
Tablo 4. 37. En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	129
Tablo 4. 38. En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	129
Tablo 4. 39. Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	130
Tablo 4. 40. Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	130
Tablo 4. 41. Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri	131
Tablo 4. 42. Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri	131
Tablo 4. 43. Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri.....	132

Tablo 4. 44. Türkçe Yazma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri.....	132
Tablo 4. 45. Ülke Grupları Açısından Öğrenme Yaklaşımları İncelenmesi	133
Tablo 4. 46. Ait Olunan Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	134
Tablo 4. 47. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri	135
Tablo 4. 48. Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	135
Tablo 4. 49. Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	136
Tablo 4. 50. Ana Dili Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	136
Tablo 4. 51. Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	137
Tablo 4. 52. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
Tablo 4. 53. Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	138
Tablo 4. 54. Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Yazma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyinin İncelenmesi	139
Tablo 4. 55. Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	139
Tablo 4. 56. Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu.....	140
Tablo 4. 57. En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	140
Tablo 4. 58. En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	141
Tablo 4. 59. Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	141

Tablo 4. 60. Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	142
Tablo 4. 61. Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri	142
Tablo 4. 62. Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri	143
Tablo 4. 63. Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Yazma Becerileri Öz Yeterlik Puanları	144
Tablo 4. 64. Türkçe Yazma Değişkenine Göre Yazma Becerileri Öz Yeterlik Puanları	144
Tablo 4. 65. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülke Grupları Açısından Öz Yeterliklerinin İncelenmesi	145
Tablo 4. 66. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ait Oldukları Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu	145
Tablo 4. 67. Atatürk Üniversitesi DİLMER Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları	209
Tablo 4. 68. Atatürk Üniversitesi DİLMER Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları	209

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2. 1. Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkelere göre dağılımları (Özoğlu, 2012)	32
Şekil 4. 1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları ses bilgisi kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerler	159
Şekil 4. 2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki biçimbilim yönüyle belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri	178
Şekil 4. 3. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının cümle düzeyi kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri	189
Şekil 4. 4. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazım ve noktalama kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri	208

KISALTMALAR DİZİNİ

A	: Atatürk Üniversitesi
Akt	: Aktaran
CEF	: The Common European Framework
DİLMER	: Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
ESRUC	: Avrasya İpekyolu Üniversiteler Birliği
G	: Gaziantep Üniversitesi
İ	: İstanbul Üniversitesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TİKA	: Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
YTB	: Yurtdışı Türler ve Akraba Topluluklar Daire Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bugüne kadar birçok kişi tarafından çeşitli şekillerde açıklanmış olan dil için öne çıkan tanımlardan ilkinde dilin, iletişime aracılık etmesi ve insanların duygu ve düşünce bildirimlerinde kelime ya da işaretler kullanarak yaptıkları anlaşma olduğu söylenebilir. “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1992). “Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılacak gelen dil, bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir” (Aksan, 1998). Ulusuna, yurduna ve geçmişine sıkı sıkıya bağlı olan bireyin bilgiyi, tecrübeyi, teknolojiyi üretmesi, yaşaması ve kuşaktan kuşağa aktarması için de belli bir dil yetisine ve iletişim becerisine sahip olmasını gerektirir. Bunun için aileden başlamak üzere çevre, güncel sosyal yaşam ve özellikle okul bireyi günden güne belli bir kalıba sokar. Farkında olsun ya da olmasın birey bu süreçte ciddi bir etkileşime girer. Düşünceyle yakından ilişkili olan ve bu özelliği sayesinde iç dünyadan dış dünyaya, gündelik yaşamdan evrensel hayata hemen her alanla çok hızlı bir bağ kuran dil bu özelliğiyle diğer canlıların içgüdüsel iletişiminden farklı bir boyut kazanmaktadır. Bunu yanı sıra bireysel alandan çok toplumsal alana hitap etmesi ise sosyal ve kültürel bir varoluşun göstergesidir. Ortak bilincin sağlanmasında ortak sembollere ihtiyaç duyan insanoğlu kimliğinin en belirgin ifadesi olarak dilini ve mensubiyet duygusunu kullanır. Bu sayede bir aidiyet, uyum ve etkileşim ortaya çıkar. Diğer yandan dil, bireyin toplumun kendinden beklediği rolleri gerçekleştirmesinde ve kendi yaşam alanında gereksinim duyduklarını gerçekleştirmesinde ve toplumsal değerleri yaşayıp yaşamasında da aktif rol oynar. Sosyalleşmeyi gerçekleştiren dil bunu aile, okul, çevre gibi çeşitli araçlarla yapar ve bunların tamamı bir eğitim işidir ki ancak belli bir eğitim sonucunda sosyalleşme, değişme ve gelişme verimli olur. Bu eğitim bireye aile ve devlet tarafından sunulan çeşitli şekillerde verilmekte ve birey kendine uygun bir

öğrenme ortamını bazı değişkenlere bağlı olarak belli dönemlerde vermektedir. Bunlardan biri de genel eğitim zamanlamalarından biri olan ve genel geçer durumlarda en çok kullanılan örgün eğitim ve öğretimdir.

Örgün eğitimde hedeflenen amaç, bireyin anlama ve anlatmasını geliştirmektir. Bu gelişmeyi sağlamak için de, anlamasını geliştirmek için okuma ve dinleme; anlatmasını geliştirmek için de konuşma ve yazma becerilerine yönelik çalışmalar yapılır. Bu becerilerinin gelişmesi için yöntemler, teknikler üzerinde çalışmalar, araştırmalar yapılır (Duru, 2009).

Bilgi teknolojilerinin, yaşanan sosyokültürel olaylar ve güncel gelişmelerin ışığında giderek değişen dünya düzeni gelişmiş ülkeleri daha az gelişen ülkelere kültür aşılama mecbur kılmaya başlamış; bu anlamda kalkınmış ülkeler ulusal kültür birikimlerini evrensel kültüre hâkim olma noktasında hızlı bir şekilde kullanma yoluna gitmektedirler. Bu değişim ve gelişim süreci içerisinde pek çok kavramın yeniden tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmış ve sosyal alanlarda bilgi toplumu ve küreselleşme, çağdaşlaşma ve uluslararasılaşma gibi birçok yeni ifade daha sık duyulmaya başlamıştır. Bilgiye ulaşma noktasında devrim sayılabilecek gelişmeler yaşanmış, önceleri hayal bile edilemeyen internet, akıllı telefon, ses-görüntü sistemleri gibi çeşitli buluşlar veya gelişmeler hayatımıza ciddi oranda yön vermeye başlamıştır.

Günümüzde insanların değişen ve gelişen dünyada evrensel kültür verilerinden faydalanması, bunlarla iletişime girmesi ve gücü ölçüsünde kendisinin de bunlara katkı sağlaması elbette gerekli bilgi edinimiyle mümkündür. Toplumların gelişme ve kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesinde insan unsuru önemli oranda pay sahibidir; yalnız bu öneme sahip olan insanın çeşitli yönlerden şekillendirilmesinde ise eğitimin üstlendiği rol en az onun kadar önemlidir. Yaygın olan görüş, kişide istenilen davranışların geliştirmesinin ve kusurlu davranışların düzeltilmesinin gerçek sağlayıcısının eğitim olduğu ve bunun ancak eğitim süreciyle mümkün olduğunu göstermektedir (Senemoğlu 2004).

Eğitimin temel iki unsuru olan öğrenme ve öğretme sürecinde, eğitimin öğrenci yönünü öğrenme; öğretmen yönünü ise öğretme karşılar ki bu iki unsur da birbirine sıkı sıkıya bağlıdır; bu bağlılık sayesinde, biyolojik bir varlık olan insanoğlu hayata

hazırlanır, çeşitli şekillerde sınanır ve toplumla uyumlu bir şekilde yaşamına devam eder.

Öğrenme, bireyin yaşadıkları yoluyla kendi yaşamında ortaya çıkardığı gelişmelerdir (Ekici ve Güven 2013; Kaya, 2000; Sever, 2004; Sönmez vd., 2000). Belli bir sürece ve hıza dayanan bu gelişmeler bireyin ne kadar başarılı olduğunu ve hangi yolları izlediğini de göstermesi bakımından önemlidir. Senemoğlu (2004)'na göre, davranışlarda meydana gelen farklılaşmayı öğrenme olarak nitelendirebilmek için bu değişimin içgüdüsel ya da refleks olmamakla beraber bir yaşantı sonucu meydana gelerek ve nispeten kalıcı izler bırakarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreci sonucunda amaçlananın gerçekleştirilmesinde okulların ne kadar önemli görevleri olduğu herkes tarafından bilinmektedir. Genel bir ifadeyle öğrenme-öğretme ortamı olarak değerlendirilen eğitim öğretim kurumlarının ortak amacının öğrenci davranışları üzerinde istenilen değişiklikleri oluşturmak ya da yeni davranış şekilleri kazandırmak şeklinde açıklanabilir. Ancak bu davranış ve becerileri kazandırabilmek için önceden belirlenmiş birtakım programların hazırlanmış olması ve kullanılması gerekmektedir.

Öğretim programını, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için planlanmış ve uygulanması gereken etkinliklerin tümü şeklinde tanımlamak mümkündür (Açıkgöz, 1996; Bilen, 1993; Erden, 1998; Fidan, 1996; Özdemir ve Yalın, 2000; Özden, 1999; Senemoğlu, 2004). Program hedeflerinin belirlenmesi sayesinde öğrencilerde sahip olması beklenen ve istenilen hassasiyetlerin tamamı da ortaya çıkarılmış olur. Bu, aynı zamanda o toplumda yetişen bireylerde bulunması öngörülen özellikleri ve çeşitli değer yargılarını da tanımlar ve beğenilen, kabul gören insan modeli resmini de çizer. Bu özellikler bireylere eğitim yolu ile kazandırılabilir ve gözlenebilir niteliktedir. Bireyin bu özellikleri sonucunda kendisinden beklenenleri yapması, yaşaması ve içselleştirmesi kaçınılmazdır. Ancak hedef belirlenmeden yürütülecek bir öğretim etkinliğinin verimli ve etkili olması beklenmemelidir. Aşama aşama bireye bu davranışları kazandırmaya yönelik eğitim durumlarının belirlenip ve ihtiyaç halinde yapılandırılması gerekir. Programla birlikte gerçekleşmesi beklenen değişimlerin hangi ölçüde gerçekleştiği ya da gerçekleşmediği ise ölçme-değerlendirme öğeleriyle belirlenmeye çalışılır. Seçilen yöntem, sürecin uygulanması ve ölçme değerlendirme araçlarında bir eksiklik yaşanması durumunda tekrar başa dönülmesi ya da kaybedilmiş olması kaçınılmazdır (Ahmet Kelağa, 2005).

Yaşanan bu süreç sonucunda öğretici ve öğrencilerin birtakım sorular ve sorunlarla baş başa kalabileceği işin doğasında vardır ancak bunlar aşılması muhtemel sorunlar ve cevap verilmesi muhtemel sorulardır. Herhangi bir öğrencide gerçekleştirilmesi hedeflenen davranış değişiklikleri hayata geçirilebilmiş midir veya hangi ölçüde geçirilebilmiştir sorusuna güvenilir ve geçerli bir yanıt vermeden sürüp giden bir eğitim sürecinin etkili, yararlı ve kullanılabilir olma hususunda herhangi bir fikir ifade edilemez. Davranış değişikliklerinin hedeflendiği şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleştiyse ne kadar gerçekleştiğini belirleyebilme amacıyla kullanılan eğitim programını değerlendirme noktasında tüm yönleriyle ele alınması önem arz etmektedir. Bu değerlendirme ile programın hedeflerine ne kadar ulaşıldığına bakılarak, öğrenen, öğreten ve kullanılan programla ilgili belli bir düşünceye ulaşılır. Program etkili olmadığında, bu yönde bir değerlendirme yapılmadan, düzeltmelerin ne şekilde yapılması gerektiğiyle ilgili doğru kanıya ulaşılamaz (Tekin, 1980).

Ortak bilincin sağlanması için ortak simgelere, ortak sembollere ihtiyaç duyulmaktadır. Herhangi bir konuda etkileşim sağlanabilmesi için iletişime geçilmesi gerekmektedir. Dil, anlamların semboller aracılığıyla paylaşılmasında ve iletişimin gerçekleşmesinde en etkin araçtır. Dil bu yönüyle ve üstlendiği görev itibarıyla çok yönlü özelliktedir. Kendisi bir sembol olmakla birlikte diğer sembollerin ortaya çıkarılması ve paylaşılmasında bir araçtır (Soncu, 2013).

Kişinin iç dünya ile dış dünya arasındaki ve özelden genele olan bağı, köprüsü konumundaki dili kullanmadaki becerisi, kişinin önemli oranda iletişim yeteneğini de belirler. O yüzden çevreyle girilen her etkileşimde ait olduğumuz dildeki yeterlik düzeyimiz bizim diğer bireylerle kurduğumuz ilişkilerde de pek çok yönden önemli bir belirleyicilik özelliği taşımaktadır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinde kullanılan dil bu özelliğiyle bir araçtır. İnsanın toplumsallaşması aşamasında, bilgi ve yaşam birikimini çoğaltabilmek için iletişim dilindeki algılayan (anlama) ve üreten (anlatma) becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle öğretim programları bu sorumluluğu ana dile yüklemiştir (Ahmet, 2005).

Ana dili öğretimi amaçlarının başında öğrencilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek ve bunun yollarını sağlıklı bir şekilde belirlemek gelmektedir. Ana dilini etkili kullanma bireye birçok noktada yardımcı olduğu gibi öncelikle onun

sosyalleşmesini ve ait olduğu toplumla sorunsuz bir şekilde anlaşmasını sağlar. Çünkü insanları bir araya getiren, ayakta tutan ve ortak bir ruh aşıl原因an en önemli unsur aynı zamanda o toplumdaki bireylerin duygu ve düşünce dünyalarındaki ortak değerleri de içinde barındıran iletişim dilidir. O dili konuşanların tarih ve kültür taşıyıcısı da olan ana dili, eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesine ve hem duygusal hem zihinsel gelişmelerin de hızla ilerlemesine katkıda bulunur. Bunun yanı sıra ana dilinin toplulukları toplum yaptığını, aynı yerde yaşayan insanları ortak paydada buluşturarak aidiyet duygusu geliştirdiğini ve ulus bilincinin oluşmasına da katkı sağladığını ve kimlik-kişilik kazandırdığını unutmamak gerekir.

Ana dili birbiriyle yakın ilişki içinde olan dört etkinliğe dayanır. Bunlar bir anlama becerisi olarak dinleme - okuma ve bir anlatma becerisi olarak konuşma - yazmadır. Bahsedilen bu dört beceri tüm derslerdeki öğrenmeleri etkilemektedir. Bu nedenle ana dili, aynı zamanda bütün dersler için de temel oluşturan ve öğrencinin okuldaki öğrenme sürecinde başarılı olmasını destekleyen önemli bir belirleyicidir (Tekin, 1980). Her ne kadar teknoloji alanında baş döndürücü hızla ortaya çıkan gelişmeler öğretim araç ve gereçlerinin çeşitlenmesine neden olmuşsa da okuma, halen daha eğitim kurumlarındaki öğrenme ve öğretmelerin temel etkinliklerinden biri olmaya devam etmekte ve daha uzun yıllar edeceğe de benzemektedir.

Öğrenilenlerin etkili ve verimli olmasında okuma becerisinin önemli katkıları vardır. Genel olarak bilgi kaynaklarının kullanımında en sık yararlanılan becerinin okuma olduğu söylenebilir. Okuma becerisinin yanı sıra duygu ve düşüncelerimizi belli bir amaç için kolay ve anlaşılır şekilde yazıyla ifade edebilme de öğrenmeye dayalı bir beceridir. Dilin bir bilgi olmasından çok bir beceri bütünü olması ve becerilerin de teorik ve pratik gayretlerle elde edilmesinden dolayı, çocukluk dönemlerinde elde edilen bu becerilerin sonradan düzeltilmesinde zorluk yaşandığı bilinmektedir. Öğrenci, yaşam boyu kullanacağı ana dilini, amaca uygun öğrenmeye gayret etmeli, doğru anlamaya ve güzel anlatmaya yardımcı olacak şekilde öğrenmelidir (Kaya, 1985). İki dilli eğitim modellerinin uygulandığı ülkelerde bu öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, amaca yönelik kullanılabilirliği yüksek modellerin tercih edilmesi ve uygulamaya konmasıyla yakın ilişkilidir.

“İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Barın, 2004). Bir lisanın bir insan olduğu hipotezinden hareketle insanın bildiği dil kadar insan olduğu ve hangi dili biliyorsa o dilin bir parçası haline geleceği; o dilin ait olduğu kültürden de etkileneceği muhakkaktır. Bununla beraber o dile ve kültüre ait ne varsa bunların tamamına karşı bir sempati besleyeceği, farkındalık oluşacağı, değerlendirme ve değer verme süreçlerinin yaşanacağı ve herkeste olmasa bile birçok bireyde bir değişim, yakınlaşma ve ait olma gibi durumların yaşanacağı da söylenebilir. Alışveriş normaldir; ancak sadece alma tehlikeli sonuçlar doğurabilecek riskli bir durumdur. Dolayısıyla birey, öğrendiği yabancı dili ki bu Türkçe de olabilir belli kıstaslara göre yaşamalı ve yaşatmalıdır aksi takdirde asimilasyona, yozlaşmaya ya da değişime ve yok olmaya gidebilecek süreçlerin yaşanmasının olası olduğu da bir gerçektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini ve Türkçe yazma becerileri ile öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları incelemektir. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki tercihleri nelerdir?
2. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri nedir?
3. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki tercihleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma durumlarına,

- d. Türkçe öğrenme konusundaki düşüncelerine,
 - e. Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,
 - f. Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. eser yazma durumlarına,
 - g. Bildikleri dil sayısına,
 - h. Türkiye’de bulunma sürelerine,
 - i. Türkçe öğrenme amaçlarına,
 - j. İnternette Türkçe kullanma durumlarına,
 - k. E-posta yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - l. Sms yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - m. Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklıklarına,
 - n. İnternete girme sıklıklarına,
 - o. Türk televizyonlarını izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ne düzeydedir?
5. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri;
- a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma durumlarına,
 - d. Türkçeyi öğrenme algılarına,
 - e. Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,
 - f. Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. eser yazma durumlarına,
 - g. Bildikleri dil sayısına,
 - h. Türkiye’de bulunma sürelerine,

- i. Türkçe öğrenme amaçlarına,
- j. İnternette Türkçe kullanma durumlarına,
- k. E-posta yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
- l. Sms yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
- m. Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklıklarına,
- n. İnternete girme sıklıklarına,
- o. Türk televizyonlarını izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

6. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma becerisi öz yeterlikleri arasında bir ilişki var mıdır?

7. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki var mıdır?

8. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki var mıdır?

9. Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları sık karşılaşılan yanlışlar nelerdir? Bu sorunu gidermek için neler yapılmalı, nasıl bir yol izlenmelidir?

Ayrıca;

- ✓ Sesbilim (Fonetik) açısından görülen yanlışlar nelerdir?
- ✓ Biçimbilim (Morfoloji) açısından görülen yanlışlar nelerdir?
- ✓ Cümle Düzeyi açısından görülen yanlışlar nelerdir?
- ✓ Yazım ve Noktalama açısından görülen yanlışlar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bilgi teknolojilerinin, ekonomik ve toplumsal etkilerin bir sonucu olarak hızla değişen ve gelişen günümüz dünyası, sınırların kalktığı ve etkileşimin kolaylaştığı bir

iletişim çağını yaşamaktadır. İletişimin ihtiyaç olmanın yanı sıra zorunlu bir hâl aldığı ve bunun da sadece dil sayesinde gerçekleştiği günümüzde insanların birbirleriyle sağlıklı ve kalıcı iletişim kurmaları dil kullanma özellikleriyle de doğru orantılıdır. Bu sonuç aynı dili konuşanlar için geçerli olduğu kadar yabancı bir dille iletişim kurmak isteyenler için de geçerli ve önemlidir.

Gelişmiş ülkelerin dillerini ve ulusal kültürlerini evrensel dil ve egemen kültür yapma uğraşları geliştirmekte olan toplumları tehdit etmekle beraber bu toplumların da kendi dil ve kültürleri üzerine yeni çalışmalar yapmalarını kaçınılmaz kılmıştır. İnsanların bugün çok çeşitli gerekçelerle etkileşime girmeleri, dil öğrenme istekleri ve bundan yararlanma gayretleri de bu ve benzeri sebeplerle artmış ve Türkçe de bundan nasibini almıştır. Günümüzde Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmakta ve gerek dil gerekse kültür aktarımı bağlamında bir ivme kazanılmıştır.

Ancak bu saydığımız amaç ve sonuçların tamamı bilgilenmeyle mümkün ve bilgili bir toplumla gerçekleşecektir. Yazının icadıyla başlayan ve kültürel devamlılığın yazının varlığıyla mümkün olduğu insanlığın resmi tarihî bize dilin, öğrenmenin ve iletişimin önemini vurgulamakla beraber bunların anlaşılması ve yorumlanmasının gerekliliğini de göstermektedir. Ekonomik ve toplumsal gelişmenin ve kalkınmanın temelinde insan ve bilgi kavramları yatmaktadır. Bu da bizi kendimizi tanımaya, öğrenmeye ve iletişim kurmaya zorunlu hale getirmektedir. Bu da eğitimle mümkündür. İstenilen davranışların geliştirildiği; istenmeyen davranışlarında ortadan kaldırılmaya çalışıldığı süreç olarak ifade edilen eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve devamının sağlanabilmesi ise öz yeterlik algısı yüksek, öğrenme yolunu bilen ve dil kullanma becerisi yüksek bireylerle mümkündür.

Bundan dolayı da son yıllarda birçok toplumda kendini sürekli güncelleme ihtiyacı duyan eğitim sistemlerinin üzerinde durduğu konulardan biri öğrenme-öğretme sürecinin hangi yöntemlerle sağlandığı yani öğrenenlerin öğrenme yaklaşım tarzlarıdır. Ayrıca öncelikli amacı öğrenenlerin duygu, düşünce ve davranışlarında farkındalık yaratmak ve başarılı sonuçlar elde etmek olarak ifade edilen öz yeterlik kavramı da son yılların üzerinde çalışılan konularından biridir. Bu sebeplerden dolayı da dil becerileri, öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlik konularında çalışmalar günümüzde hızla artmıştır. Bu çalışma da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin öğrenme yaklaşımlarını

belirleyen, öğrenme yaklaşımları ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni birkaç çalışmadan biri olması ve sonuçlarının bu alanda yapılacak çalışmalara rehberlik edecek olması yönleriyle önemlidir. Bu çalışma ile yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışma yapan uygulayıcılara öğrenme yaklaşımlarını dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecini daha aktif ve kalıcı değerlendirebilecekleri imkânı da verilirken aynı zamanda farklı gruplara yönelik farklı uygulamalar yapabilecekleri düşüncesi de sunulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni'nde açıklanan “A1, A2, B1, B2, C1, C2” dil düzeylerinden “C1” düzeyinin ölçütleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 172 yabancı öğrenciyle,
3. Büyükkız (2009) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen verilerle,
4. Araştırmacı tarafından alan uzmanı görüşleri alınarak geliştirilen öğrencilerin yazılı anlatım metinleri ve yazılı anlatımlarından aldıkları akademik başarı puanlarıyla,
5. Büyükkız (2010) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle
6. Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ile sınırlıdır. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Araştırmada kullanılan ölçek ve formların ve seçilen çalışma grubunun araştırmanın belirlenen amaçları için uygun olacağı,

2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
3. Verilen cevapların doğru olduğu, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı,
4. Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarıyla örtüştüğü,
5. Araştırmada kullanılan öğrenme yaklaşımları ve yazma becerisi öz yeterlik ölçeklerinden elde edilen verilerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve öz yeterlik algılarını yansıttığı,
6. Çalışma süresince araştırmacının ön yargı ile hareket etmediği varsayılmaktadır.

1.5. Terimlerin ve Kısaltmaların Tanımlanması

Öğrenme Yaklaşımları: Biggs (1987), öğrenme yaklaşımlarını “envanterlerle ölçülen ve öğrencilerin öğrenme işine nasıl giriştiklerini ifade eden bir kavram” olarak tanımlamaktadır.

Öz Yeterlik: Bandura’ya (1986) göre öz yeterlik, “İnsanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri”dir.

Yazılı Anlatım: “Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma” (TDK, 2005).

Kompozisyon: “Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi, Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma, tahrir, kitabet” (TDK, 2005).

CEF (Common European Framework): Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa’daki eğitim sisteminde yer alan eğitim-öğretim programlarını, ders kitaplarını, öğretim yöntem ve tekniklerini, sınavları ve öğretim stratejilerini kapsayan aynı zaman rehber özellik taşıyan ortak bir çalışmadır.

Dil Portfolyosu: “Öğrenene ait dosya niteliği taşıyan bu portfolyo, bireylerin okul içinde ya da dışında yabancı dil öğrenimi süreci boyunca kendisinin hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesini ve planlamadan

değerlendirmeye kadar tüm yabancı dil öğretimi sürecine katılımını sağlayan bir araçtır” (MEB, 2013).

Dil Pasaportu: “Bu belge, öğrenenin dil becerilerinin, sertifikalarının, diplomalarının ve değişik dillerde edinilmiş deneyimlerinin bir kayıdır. Bu belgedeki dil becerileri, ‘Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’ndaki yeterlik düzeylerine göre tanımlanmaktadır. Bu ölçek Dil Pasaportu’nda ‘Kendini Değerlendirme Tablosu’ olarak verilmiştir” (MEB, 2013).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İletişim aracı olması ve akla, idrake dayalı gelişmesi gibi temel özellikleriyle insanı diğer canlılardan ayıran dil, insanoğlunun en temel gereksinimlerinden birisidir. Sosyal bir varlık olarak çevresiyle iletişime geçmek zorunda olan insanoğlu özellikle yüzyılımızın son çeyreğinde iletişimsel yaklaşımların da artmasıyla yabancı bir dil öğrenme ihtiyacını ciddi düzeylerde hissetmektedir. Kendini tanıyan, sorumluluklarını bilen, otonom bir bireyin ana dilinden başka bir dili bilmesi çağımız insanlığının önemli gereklerinden biri haline gelmiştir. “İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde, ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere, her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Demircan, 1990). Her ne kadar ikinci dil edinimine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar yeni olsa da ve özellikle gelişmekte olan toplumlarda bu ihtiyaç iyiden iyiye kendini gösterse de “küresel köy, sınırsız dünya, ergonomik evren” gibi kavramlar dilimize yerleşmektedir. Bununla beraber küresel dünyada sınırların kalkması ve çok uluslu birliklerin, etnik ayrımcılık gözetmeyen toplulukların birer sonucu olarak insanlar farklı ülkelerde çalışabilmekte ve yaşayabilmektedir. Diğer birçok araştırma geliştirme çalışmalarına olduğu gibi bu konuya da ciddi önem veren Avrupa Birliği, üye ülkelerdeki dil zenginliği ve çeşitliliğinin oluşturulabilmesi amacıyla yurttaşlarının ikinci bir dil edinmesine yönelik onları teşvik etmekte ve bu yönde çeşitli merkezlerde birçok eğitim programı, toplantı ve etkinlik düzenlemekte; programlar hazırlamakta ve farkındalık oluşturmaya çalışmaktadır. 1954 yılında Strazburg’da toplanan Avrupa Konseyi “Avrupa Vatandaşlığı için Dil Öğrenme” adlı bir proje başlatılmasına karar vermiştir. Bu proje ile eylem alanlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi, Avrupa Birliği içinde çok dilliliğin özendirilmesi, dil öğrenme programlarının çeşitlendirilmesi, aynı zamanda değişim programlarının geliştirilmesi gibi amaçları taşımaktadır (Can, 2009). Çok dilli eğitim çok

eski dönemlerden beri birçok ülkede gerçekleştirilen bir eğitim modelidir. Dünyada birçok ülke resmî veya özel okullarda çok dilli eğitimi destekler (Brisk, 2005). Özellikle 1960'lı yıllardan beri sayıları hızla artan ve Almanya başta olmak üzere birçok yabancı ülkeye çalışmaya, öğrenim görmeye giden işçinin, öğrencinin İngilizceyi, Almancayı öğrenmeleri buna bir örnek olarak gösterilebilir. Ülkemizde de gerek devlet okullarında gerek özel okullarda özellikle 4+4+4 sisteminin hayata geçirilmesiyle eğitimin hemen her kademesinde yabancı dil eğitimi verilmektedir. Yabancı dilden kastedilen uluslararası dildir çünkü öğretilen dilin uluslararası olup olmadığı çok önemlidir. Ortak kabul gören kriterlere bakıldığında uluslararası dili belirleyen kriterler ekonomi, bilim ve teknoloji başta olmak üzere askeri ve siyasi üstünlük ile genel kültürel etkenler olarak sayılabilir. Son yıllarda ülkemizin dünyanın birçok ülkesiyle gerçekleştirdiği ticari, siyasi, kültürel ilişkilerin yanı sıra çağı yakalamak, çağdaş olabilmek ve çağdaşlarıyla rahat iletişim kurabilmek noktasındaki gayretleri ve dünya üzerinde geniş bir coğrafyaya yayılması durumu da göz önüne alındığında Türkçenin uluslararası bir dil olduğu ve her geçen gün daha çok rağbet gördüğü açıktır. Çok geniş bir coğrafyada ana dili veya ikinci dil olarak kullanılan Türkçe, bu dilin öğretimi konusunda çekici bir duruma gelmektedir. Buradan hareketle de Türkçe öğretimi; ana dili olarak ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi şeklinde iki başlık olarak ele alınabilir (Karababa, 2009).

2.1.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel süreci

Geçmiş Sümerlere kadar dayandırılan Türkçenin çok eski çağlardan beri başka toplumlar tarafından da kullanıldığı ve bu ilişkiden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi tarihinin “eskiliği” de yazılı kaynaklardan bilinmektedir. Bugün bile tam anlamıyla ele alınamamış olan yabancı kaynaklar amacına uygun bir şekilde incelenirse Türkçenin yabancılara öğretildiğine dair daha eski kaynaklara bile ulaşılabileceği muhtemeldir. Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Divan-û Lügat-it-Türk'tür. Türk edebiyatının Karahanlılar dönemine ait eserlerinden birisidir. Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı bu eserin, Türkçe öğretiminin ilk eseri olması bakımından önemli bir yeri vardır. Dil öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında Türk kaynakları arasında Divan-û Lügat-it-Türk'ten daha önce Türkçenin öğretimine yönelik yazılan müstakil bir eserin varlığından bahsetmek eldeki bilgi ve belgeler itibarıyla mümkün değildir. Orta Asya Türk-İslam dünyası, Kaşgarlı'nın iki dile ve kültüre ait bu eseri ile tanışmış ve Türkçenin yöntemli öğrenimini sağlamıştır. Oysa bu çağda

Türklere, Arap ve Fars dillerini öğretecek dil bilgisi türünden herhangi bir esere rastlanmamaktadır (Gülensoy, 2000). Kaşgarlı eserini Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazmıştır.

“Modern dil öğretimine yardımcı olan yöntemlerin bazılarının, 11. yüzyılda kaleme alınmış bir eserde olması dikkat çekici ve heyecan vericidir. Kaşgarlı Mahmut, Türk dilinin incelikleri konusunda olduğu gibi Türk tarihi ve coğrafyasıyla ilgili olarak da çok önemli ve değerli bilgiler vermektedir” (Akyüz, 2001).

Onun izlediği yolun özelliklerini kısaca şöyle sıralamak mümkündür:

1. “Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, önce çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.”
2. “Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.”
3. “Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.”
4. “Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.”
5. “İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir” (Akyüz, 1989’dan akt. Büyükkız, 2011).

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili birçok Türk bilim adamı çeşitli eserler vermiştir. Yabancılar tarafından yazılan çeşitli eserler de söz konusudur. Osmanlı Devleti zamanında yabancılar Türkçe okuma-yazma öğretimi çalışmalarına rastlamaktayız. Bu çalışmalar da günümüzdeki yabancılar Türkçe öğretimine ışık tutmaktadır.

Siyasi ve ekonomik sebepler başta olmak üzere çeşitli sebeplerle sürekli ilişki içerisinde olduğumuz Avrupa milletlerinin de çok eskilerden beri Türkçeye önem verdikleri bilinmektedir. 1699 yılında ve her üç yılda bir olmak şartıyla çocuklarını

Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına gönderen Fransa, bu sayede ileri yıllarda bu çocukların Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olmalarını sağlamıştır. “Dil oğlanı” adı verilen bu çocuklar aracılığıyla Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği ilgi, 18. yüzyılda Avusturya, Hollanda, İngiltere ve Rusya gibi birçok ülkeye de yayılmıştır. Aynı şekilde bizde de III. Selim döneminde kurulan Kara Harp Okulu (1793)'nda öğrencilere hem Türkçe hem de Batı dilleri öğretilmekteydi (Barın, 2004).

2.1.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bugünkü durumu

“Türkçenin uluslararası tanınırlığının artması ve kabul görmesiyle Türkçenin yabancılara öğretimi de büyük bir hız kazanmıştır. Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri/birimleri tarafından, büyük oranda da Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından yürütülmektedir” (Alyılmaz, 2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde bir kurum seviyesinde hayata geçirilmesi 1984 yılında Ankara'da ilk TÖMER'in açılmasıyla gerçekleşmiştir. Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER, British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur (Ayaz ve Akkaya, 2009). Daha sonra kurulan Gazi, Ege, Ankara TÖMER; Atatürk, İstanbul DİLMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretimi işi birtakım özel dershanelerce de yürütülmektedir. “Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim merkezleri başlıca Türkçe öğretim merkezlerini oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir” (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında son yıllarda yapılan başarılı çalışmalar ilerleyen sürecin olumlu yönde bir seyir izleyeceğini de gösterir durumdadır. Bu gelişmeye paralel olarak kitaplar, afişler, video ders araçları, dinleme ders araçları, cümle kartları... kısaca her türlü malzeme hazırlanmıştır. Bugün yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili 40'a yakın yayınevi çeşitli eserler üretmektedir. Türkçenin öğretilmesi ile ilgili yöntem ve tekniklerde büyük gelişme vardır. Modern diller statüsünde olan dillerin öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikler dilimizde de uygulanmaktadır.

Kelime öğretiminde, sınıf içi aktivitelerinde, ödevlerde, sınav sorularında nitelikli ve zengin çeşitlilik göze çarpmaktadır.

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2002’de HİTİT Yabancılar İçin Türkçe adlı dil öğretim seti çıkarılmıştır. Hemen ardından 2003 yılında Murat Özbay-Fahri Temizyürek tarafından yazılan Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN adlı çalışma TİKA yayını olarak yayımlanmıştır. Bunlarla eş zamanlı olmamasına rağmen gösterdiği gelişim çizgisiyle İstanbul Üniversitesi DİLMER’den Mehmet Yalçın Yılmaz’ın genel yayın yönetmenliğini ve Ferhat Aslan’ın editörlüğünü yaptığı İSTANBUL Yabancılar İçin Türkçe Ders-Çalışma Kitapları ve Gazi Üniversitesi Tömer’in Mustafa Kurt ile Nezir Temur editörlüğünde çıkardığı Yabancılar İçin Türkçe setleri de alana yönelik son zamanların önemli bilimsel çalışmaları olarak değerlendirilmektedir. Bütün bu çalışmalar doğal olarak yöntem ve teknik tartışmalarını da gündeme getirmektedir. Bundan sonra yapılması gereken ise bu alanda yeni eserler ortaya koymak ve Türkçenin çok daha yaygın olarak kullanılması için çalışmalara hız vermektedir (Barın, 2009).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

Dil öğretimi, belirli ilkeler ışığında yapılmalıdır. Yabancılar Türkçenin öğretimi işi, Türkçe ve Türk kültürü açısından son derece önemlidir. Bu yüzden, bu konuda temel ve genel ilkelerin doğru belirlenmesi ve öğretimde bunlara eksiksiz olarak yer verilmesi gerekmektedir (Barın, 2004).

2.2.1. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu

Avrupa Dil Portfolyosu’nun oluşturulmasını sağlayan kurum Avrupa Konseyi’dir. Merkezi Fransa’nın Strasburg şehrinde bulunan ve 5 Mayıs 1949 tarihinde Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg ve Norveç’in katılımıyla kurulan Avrupa Konseyi aynı yıl Türkiye’nin de katılımıyla genişlemiş ve Avrupa Birliği’nden bağımsız ancak Avrupa Birliği’ne üye 27 ülkenin de üye olduğu bir komisyondur. Avrupa Diller Yılı kutlama etkinlikleri çerçevesinde 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında Polonya’nın Krakow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Konferansı’nda imzalanan sonuç bildirgesiyle Avrupa Konseyi’ne üye tüm ülkelerde, eski adı “Yaşayan Diller Bölümü” olan Dil Politikaları Birimi tarafından hazırlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesinin uygulanması kararı alınmıştır.

Avrupa Birliği'nin finansal destek de sağladığı bu projenin sonuç bildirgesi çerçevesince 2004-2005 öğretim yılına kadar önce pilot okullarda uygulama yapılması, sonra da bu uygulamanın Avrupa Konseyi'ne üye tüm ülkelerde yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. Türkiye'nin de bu konseye üye olması, Avrupa ülkelerinde benimsenen yabancı dil öğretimi uygulamalarının ülkemizde de benimsenmesi sonucunu doğurmuştur.

Avrupa Birliği ve Avrupa Komisyonu'na üye ülkeler 1970'lerden itibaren daha iyi bir yabancı dil öğretiminin desteklenmesine yönelik şartların sağlanması için yapılması gerekenleri eğitim alanında uygulanacak olan eylem planına da almışlardır. Dil öğretiminin desteklenmesi Avrupa Birliği'nin hareketlilik, ortaklık ve bilgiye dayalı dinamik ekonomi olma kararları ile de doğrudan ilişkilidir (Kır, 2011). Avrupa Birliği ülkelerinde yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından belirlenen eğitim politikalarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages) oluşturulmuştur. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak birtakım ölçütler, standartlar oluşturmak; bir yöntem geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu programın temel amacı Konsey ülkeleri arasında geniş katılımlı bir birliktelik oluşturmak, ortak kültürel etkinlik sahası açmak ve farklı dil ve kültürlerin birbirleriyle kaynaşmasına aracılık etmektir. Bu amaca yönelik modern diller alanında dil politikası oluşturulması ile ilgili aşağıdaki üç önemli ilke belirlenmiş ve uygulamaya konmuştur:

1. Ortak bir kaynak olan ve korunup geliştirilmesi gereken Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılmalıdır. Bu çeşitliliği karşılıklı zenginlik ve anlayış haline getirmek için büyük bir çabaya ihtiyaç vardır.

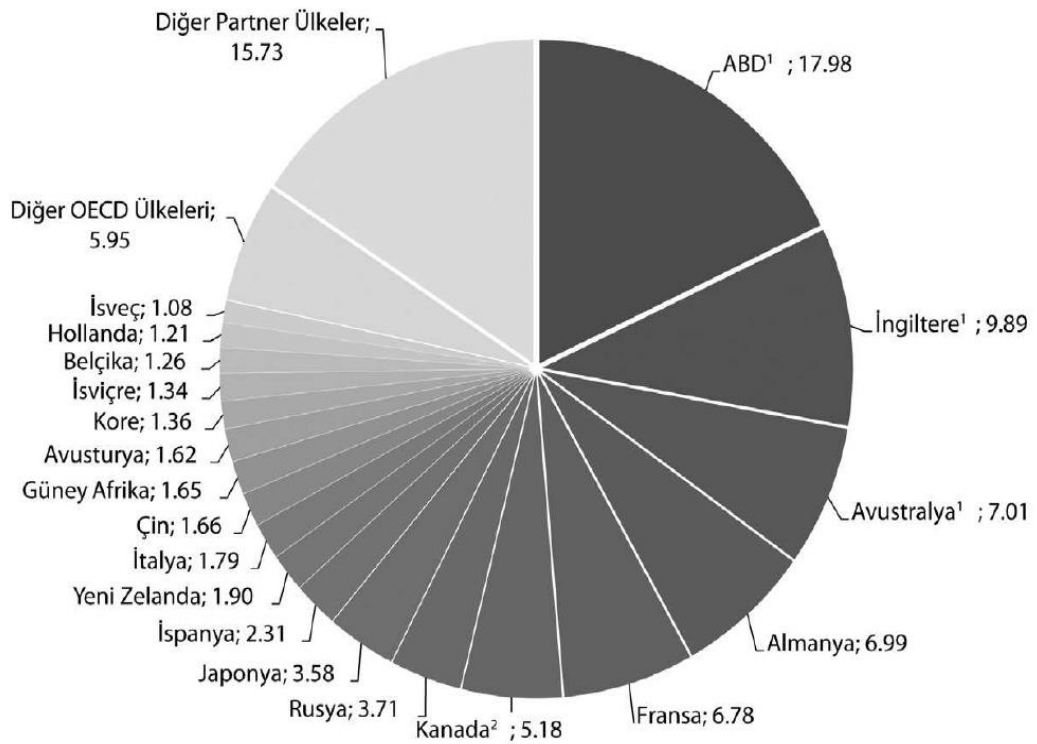
2. Avrupa'da hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve iş birliğini güçlendirmek, teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırabilmek için farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşim yollarının kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu da ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla ve onları iyi kullanmakla mümkün olacaktır.

3. Üye ülkeler modern dil öğrenme ve öğretme konusundaki ulusal ilkeleri kabul edip geliştirdiği ve sürekli iş birliği ile eş güdüm sağlayarak gerekli düzenlemeleri yaptığı takdirde Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edebileceklerdir.

Benimsenen bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan eylem planında üye ülkelerden şu hedeflerin gerçekleştirilmesi istenmiştir:

1. Modern dil öğrenme alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirmek,
2. Araç-gereç üretimi ve malzeme kullanımı yapan kamu ve sivil toplum kuruluşlarının ulusal ve uluslararası iş birliğini arttırmak,
3. Etkili bir Avrupa sistemi oluşturmak ve dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tüm yönlerini kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bir bilgi alışverişini sağlamak için gereken adımları atmak (CEF, 2001).

Bunun yanı sıra birçok ülke çeşitli politikalar geliştirerek ülkelerine uluslararası öğrenci çekmeye çalışmaktadır. Uluslararası öğrenciler yetişmiş insan gücü olarak sağladıkları katkıların yanı sıra ödedikleri öğrenim ücretleri ve barınma, seyahat ve gündelik harcamalarla, bulundukları ülkenin ekonomisine doğrudan ekonomik girdi sağlamaktadırlar. Uluslararası öğrenci dolaşımı, ülkeler ve kültürler arasında karşılıklı anlayışı, işbirliğini ve dayanışmayı geliştirdiğinden önemli bir dış politika aracı olarak da değerlendirilebilir.



1. Uluslararası öğrencilere ilişkin veriler, öğrencilerin ikamet ettiği ülke temelinde tanımlanmıştır.

2. Referans yılı 2008'dir.

Kaynak: OECD (2011)

Şekil 2.1. Uluslararası öğrencilerin eğitim gördükleri ülkelere göre dağılımları (Özoğlu, M., vd. 2012)

Amerika Birleşik Devletleri, sayı olarak en fazla uluslararası öğrenci bulunduran, önemli bir merkez konumundadır. ABD, bütün uluslararası yükseköğretim öğrencilerinin % 18'ine ev sahipliği yapmaktadır. ABD'yi sırasıyla İngiltere (% 10), Avustralya (% 7), Almanya (% 7) ve Fransa (% 6,8) takip etmektedir. Uluslararası öğrencilerin yaklaşık yarısı, bu beş ülkede eğitim görmektedir.

Çin Halk Cumhuriyeti yurt dışına en fazla öğrenci gönderen kaynak ülke konumundadır. Dünyadaki uluslararası öğrencilerin %15,3'ü Çin Halk Cumhuriyeti'ndendir. Çin Halk Cumhuriyeti'ni sırasıyla Hindistan (% 5,5), Kore (% 3,5), Almanya (% 2,8) ve Türkiye (% 2,0) takip etmektedir. Bu beş ülkeden yurt dışına yükseköğrenim görmeye giden öğrenciler, toplam uluslararası öğrencilerin yaklaşık %30'unu oluşturmaktadır. Bu durum Avrupa başta olmak üzere birçok gelişmiş dünya ülkesinde ikinci bir Avrupa dilinin öğrenimi ve öğretimi sonucunu da beraberinde

getirmiştir. Günümüzde Avrupalıların %56'sının ileri düzeyde bir yabancı dil bildikleri ve en çok tercih edilen dillerin ise sırasıyla İngilizce, Fransızca ve Almanca olduğu belirtilmektedir (Keskin, 2010).

Yukarıdaki grafikten hareketle elde edilen veriler bize gelişmiş ülkelerin artık çok dilli ilişkiler kurduğunu, “bilen, öğrenen birey”i ön planda tuttuğunu ve genç kuşakların en az 2-3 dil bilerek yetişmesi gerektiğini göstermektedir. Birleşmiş Milletler, NATO, Avrupa Konseyi gibi toplulukların tamamı birden çok farklı dili resmi çalışma dili kabul etmekte, ülkelerin ve bireylerin bu yönlü çalışmalarına maddi destek sağlamaktadır. Konseye göre herkesin kendi ana dili dışında bir dil öğrenmesi demokratik hakkıdır ve kullanılmalıdır. Bu sayede hem mevcut diller güçlenecek ve yaşayacak hem de kültürel mirasın aktarımı daha güçlü ve sağlıklı gerçekleşecektir. Bu projelerin ortaya çıkışının öncelikli gerekçeleri de bu düşüncelerdir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliğinde bir çalışmadır (Büyükikiz, 2011). Yabancı dil öğrenenlerin, iletişim kurmada öğrendikleri dili kullanabilmeleri için neleri bilmeleri gerektiği ve hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri halinde bu dilde etkin olabileceklerini kapsamlı bir şekilde açıklayan bu metin, aynı zamanda dillerin oluşturulduğu kültürel unsurları da içermektedir. Başvuru metni, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştireceği ilerlemeyi ve öğrenmenin her aşamasında yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülmesini sağlayan dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır (CEF, 2001). Hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları noktasında ortak bir düzey belirleyen başvuru metninin, derslerin, ders içeriği ve özelliklerinin şeffaflığını sağlayacağı ve bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eş güdümü artıracığı düşünülmektedir. Bu nesnel ölçütler dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak ve farklı öğrenim ortamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracaktır. Bu durum aynı zamanda Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır (CEF, 2001).

Bu metin esasında, Avrupa'daki farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve dil ile kültür özelliklerinden kaynaklanan iletişim problemlerini mümkün olan en alt seviyeye

indirmeyi ve aynı zamanda bu ülkeler arasındaki sınırları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bununla birlikte çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefinin gerçekleşmesine yönelik dil öğretimi ile ilgilenen araştırmacı, eğitimci ve uzmanları teorik ve pratik açıdan ortak bir zeminde buluşturmayı ve nicelik ve nitelik bakımından daha zengin ve doyurucu çalışma ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır.

2.2.2. Avrupa dil portfolyosunun bölümleri

Çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefi doğrultusunda ilk olarak 1990'lı yıllarda İsviçre'de geliştirilen Avrupa Dil Portfolyosu, 1998-2000 yılları arasında Avrupa Konseyine üye 15 ülkede pilot olarak uygulanmıştır. 2001 "Avrupa Diller Yılı"nda da Avrupa'nın genelinde kültürel kimlik bilincini artırma ve farklı ülke insanların anlaşmasını sağlamak amacıyla uygulanmaya başlanmıştır. Avrupa Dil Portfolyosu genel olarak çocuklar (10-14 yaş), gençler (15-18 yaş), yetişkinler (18 yaş ve sonrası) olmak üzere 3 farklı yaş grubuna göre geliştirilmiştir (CEF, 2007). Türkiye'de ise bu proje 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığının almış olduğu bir kararla önce pilot okullarda uygulanmış sonra da genelde uygulanması planlanmıştır. Dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyası olmak üzere üç bölümden oluşan Avrupa Dil Portfolyosunun bölümleri kısaca aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

2.2.2.1. Dil pasaportu

Bu belge öğrenenin dil becerilerini, dil yeterliklerini, sertifikalarını, diplomalarını ve kültürlerarası deneyimlerini içeren bir belge niteliğindedir. Kişilerin belirli dönemlerde öğrendikleri dillerle ilgili genel bilgiler dil pasaportunda bulunmaktadır. Dil pasaportu, biçimsel nitelikler ve kendini değerlendirme kayıtlarını tutarak diller ve kültürlerarası önemli öğrenme deneyimleri ile dil yeterliklerini tanımlamaya yardımcı da olmaktadır. Dil becerileri Avrupa ortak metninde verilen yeterlik düzeyleri ile tanımlanmış ve bu değerlendirme ölçeği dil pasaportunda da sunulmuştur. Dil pasaportu, "Dil becerileri profili", "Dil öğrenimi ve kültürlerarası deneyimler", "Sertifika ve diploma kayıtları" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır:

✓ Ortak Çerçeve Programında belirtilen dil becerileri profili: Bu bölümde, öğrenen ortak ölçütler doğrultusunda (A1-C2) hangi dili ne düzeyde kullandığını işaretleyecektir. Zaman içerisinde dil kullanımındaki ilerleme ya da gerilemelere göre bu işaretlemesini değiştirebilecektir. Birey resmi bir kuruma başvurmadıkça ve

kurumdan bireyin dil becerisini belgelemesi istenmediği müddetçe birey kendi beyanını ispatlamak zorunda değildir. Bu sadece bireyin öz değerlendirme yapmasını sağlayan bir ölçme aracı olarak düşünülmelidir.

✓ Dil öğrenimi ve kültürlerarası deneyimler: Bu bölümde, öğrenenin öğrendiği dilin ana dil olarak konuşulduğu ya da konuşulmadığı ülkelerdeki kültürlerarası deneyimlerini işaretlemesi beklenmektedir.

✓ Sertifika ve diploma kayıtları: Bu bölüm, bireyin almış olduğu sertifika ve diplomaların yer aldığı bir kayıt tablosudur. Avrupa Dil Portfolyosunun Dosya bölümünde yer alan bilgiler burada gösterilecektir.

Öğretmen ve veliler dil pasaportu konusunda gerekli bilgiye sahip olmalı ve öğrencilerin dil pasaportlarını düzenli olarak güncellemeleri için yardımcı olmalıdırlar.

2.2.2.2. Dil Biyografisi

✓ Avrupa Dil Portfolyosundaki bu bölüm “Dil öğrenim öyküsü”, “Dil öğrenim sürecini değerlendirme”, “Dil ve kültürlerarası deneyimler”, “Kişisel dil başarıları” başlıklarından oluşan ve öğrenenin yabancı dil geçmişinin bir kayıdır. Bireylerin dil öğrenim yaşantılarının kayıtlarının yer aldığı bu bölüm bireyin dil öğrenim hedeflerini belirlemesine, kendini ortak ölçütlere göre değerlendirmesini ve öğrendiği yeni dillerdeki ilerlemelerini kaydetmesini sağlar. Ayrıca kişinin dil öğrenme sürecine ilişkin belgeler de burada bulunmaktadır ve bireylerin dil gelişimlerini değerlendirmelerine ve daha sonraki dil çalışmalarını planlamalarına yardımcı olacak niteliktedir.

✓ Dil öğrenim öyküsü: Bu bölümde, birey yabancı dil öğrendiği okul, kurs gibi kurumları kayıt eder ve gerekli açıklamalar tablo başlarında verilir.

✓ Dil öğrenim sürecini değerlendirme: Bu bölümde, hangi özelliklerde bir öğrenen olduğunu anar, öğrenmeyi öğrenir ve kendi dil öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmeler yapar. Kendisine uygun öğrenme yöntem ve yaklaşımlarını belirleyerek bu sayede öğretmenin kendisine daha fazla yararlı olmasını sağlar.

✓ Dil ve kültürler arası deneyimler: Bu bölüm, bireyin bildiği dilleri nasıl öğrendiği ve bu dillere ait farklı kültürlerle ilgili deneyimlerinin kaydedildiği bölümdür.

✓ Kişisel dil başarıları: Bu bölümde, öğrenen bildiği yabancı dilde neleri ne kadar bildiğini ve dil düzeylerine göre yabancı dildeki yetkinliğini değerlendirecektir.

Bireyin “yapabildikleri” ve “henüz yapamadıkları”nın değerlendirildiği bu bölüm öğrenene ve hem öğretmen hem de veliye göre farklılık gösterebilmektedir. Birey, çalışmalarını bu farklılıkları göz önünde bulundurarak şekillendirmelidir.

2.2.2.3. Dil Dosyası

Bu bölümde, bireyin öğrendiği dile ait sertifika, ödev, diploma, proje, mektup vb. belgeler bulundurulur. Bunun yanı sıra “Dil Pasaportu” ve “Dil Geçmişi” bölümlerinde kayıt altına alınan başarı ve deneyimlerini de bu bölümde saklayabilir. Programın hedefi aynı zamanda öğrenenin hedefi de olmaktadır. Dosyaya hangi belgelerin konacağı ve nasıl güncelleneceği kararı yalnızca öğrenene ait olmalıdır. Öğrenen, kendi istek ve ölçütlerine göre dosya içeriğini artırabilmeli veya azaltabilmelidir.

2.2.3. Genel Dil Düzeyleri

Temel Düzey Kullanıcı	A1	<i>“Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler, vb. konular hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş ve anlaşılır yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir” (CEF, 2001; Büyükkiz, 2011 ve Mirici, 2004).</i>
	A2	<i>“Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış verışı gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir” (CEF, 2001).</i>

Orta Düze Kullanıcı	B1	<i>“Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir” (CEF, 2001).</i>
	B2	<i>“Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir” (CEF, 2001).</i>
İleri Düze Kullanıcı	C1	<i>“Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir” (CEF, 2001).</i>
	C2	<i>“Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir” (CEF, 2001).</i>

2.2.4. Becerilere göre dil yeterlik ölçütleri

✓ Dinleme

A1

“Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim” (CEF, 2001).

A2

“Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim” (CEF, 2001).

B1

“İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim” (CEF, 2001).

B2

“Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim” (CEF, 2001).

C1

“Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim” (CEF, 2001).

C2

“İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir” (CEF, 2001).

✓ Okuma

A1

“Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim” (CEF, 2001).

A2

“Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim” (CEF, 2001).

B1

“Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim” (CEF, 2001).

B2

“Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim” (CEF, 2001).

C1

“Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim” (CEF, 2001).

C2

“Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dil bilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim” (CEF, 2001).

✓ Karşılıklı Konuşma**A1**

“Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim” (CEF, 2001).

A2

“Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim” (CEF, 2001).

B1

“Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim” (CEF, 2001).

B2

“Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim” (CEF, 2001).

C1

“Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim” (CEF, 2001).

C2

“Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim” (CEF, 2001).

✓ Sözlü Anlatım

A1

“Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim” (CEF, 2001).

A2

“Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim” (CEF, 2001).

B1

“Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim” (CEF, 2001).

B2

“İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim” (CEF, 2001).

C1

“Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim” (CEF, 2001).

C2

“Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim” (CEF, 2001).

✓ Yazılı Anlatım**A1**

“Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi... Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi...” (CEF, 2001).

A2

“Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim” (CEF, 2001).

B1

“Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim” (CEF, 2001).

B2

“İlgili alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim” (CEF, 2001).

C1

“Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim” (CEF, 2001).

C2

“Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim” (CEF, 2001, Mirici, 2012 ve Büyükkız, 2011).

2.3. Öğrenme Yaklaşımları

2.3.1. Öğrenme yaklaşımları kavramı

Bireyin yaşantı, deneyim ve eğitimler sonucu davranışında meydana gelen, çoğunlukla kalıcılık ve süreklilik özelliği de gösteren öğrenme kavramı birçok bilim insanının önemli çalışma alanlarından biri olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde geçmişten günümüze birçok model, sistem, strateji geliştirilmiş; bunun yanı sıra özellikle eğitim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişme ve gelişmelerden eğitim-öğretim alanı da ciddi düzeylerde etkilenmiştir.

Toplumsal yapıda yaşanan değişimlerle bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak “yaşam boyu öğrenme” kavramı üzerindeki tartışmalar da son yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Bununla beraber “birey nasıl öğrenir, en iyi, en etkili öğrenme yöntemi nedir?” benzeri sorular pek çok araştırmanın temel problemi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenenin neyi, nasıl öğrendiğine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda öğrenenlerin tamamının aynı yolla öğrenmediği hatta tamamına yakının öğrenirken farklı yol ve yöntemler tercih ettikleri kanısına ulaşılmıştır.

Hızla yenilenen ve artan bilgi birikiminin tümüne sahip olunamayacağı için bilgiye ulaşmanın ve onu gerektiği yerde kullanmanın en hızlı, en ekonomik yollarını bilmek-öğrenmek ihtiyaç halini almıştır.

Öğrenme öğretme sürecinden beklenen sonuç, bireylerin eleştirel düşünebilen, mantıksal çıkarımlarda bulunabilen ve herhangi bir konuda özgün fikirler ortaya koyabilen bireyler olarak yetiştirilmesidir. Bu da bireyin almış olduğu eğitim ve o süreçteki bir konuyu ele alış biçimiyle yakından ilgilidir. Öğrenme yaklaşımları olarak isimlendirilen ve öğrenenle öğrenme görevi arasındaki bu etkileşimin ele alınış şekli bir öğrenenden başka bir öğrenene göre farklılık göstermekle beraber öğrenme-öğretme ortamının niteliğine ve özelliklerine göre de değişmektedir.

Yapılan araştırmalarda, öğrenme yaklaşımları bilinen ve buna uygun öğrenme süreci geliştirilen bireylerin eleştirel düşünme yeteneğinin daha çabuk ve kolay geliştiği, bilgiyi daha uzun süreli ve sağlıklı saklayabildikleri ve bu bireylerin işe koşulurken daha iyi motive oldukları görülmektedir. Öğrencilerin akademik performanslarını etkileyebileceği düşünülen öğrenme yaklaşımları, bu yönüyle de üzerinde daha çok çalışılması gereken konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili alanyazında, öğrenme yaklaşımları, yüzeysel (surface), derinlemesine (deep) ve stratejik (strategic) olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bu üç yaklaşımdan ilk ikisi olan yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımları İsveçli bilim insanları Marton ve Saljo (1976) tarafından, üçüncü yaklaşım olan stratejik öğrenme yaklaşımı da İngiliz bilim insanları Entwistle ve Ramsden (1983) tarafından yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Entwistle ve Ramsden, Marton ve Saljo’nun yapmış oldukları önceki çalışmalardan farklı olarak nicel araştırma yöntemlerini de kullanmış ve ilk bulguları destekleyen sonuçlar ortaya koymuşlardır (Kılıç, 2009).

Öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik birbirlerinden bağımsız olarak ölçme araçları geliştiren ve uygulayan bilim adamları, öğrenme yaklaşımlarının bu üç farklı boyutu olduğunu öne sürmüşlerdir. Farklı araştırma yöntemleri kullanılmasına karşın benzer bulgulara ulaşılması geliştirilen kavramların geçerliliğini artıran bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Newble ve Entwistle, 1986).

Öğrencilerin akademik bir makalenin okunması işini nasıl ele aldıklarını araştıran Marton ve Saljo (1976) deneysel nitelikli çalışmalarında, öğrencilerle görüşmeler yapmış ve öğrencilerin makaleyi okumaya nasıl yaklaştıklarını, okuma sırasındaki davranışlarını ve okuduktan sonra neler öğrendiklerini belirlemeye çalışmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenmeyi ele alış biçimlerinin temelinde yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının olduğunu değerlendirmişlerdir.

Çalışma konularını öğrenmek ve anlamak için büyük çaba gösteren öğrencilerin yanı sıra dersi geçebilecek kadar gayret gösteren öğrencilerin olduğunu ve öğretmenlerin de bu durumun farkında olduklarını belirten Biggs (1987)'in makalesinde belirtilmek istenen de öğrenenlerin, öğrenmeye gösterdikleri farklı tutumun, seçtikleri yöntemin her birisinin farklı olduğu ve her bir öğrenenin öğrenme ödevini farklı bir yaklaşımla ele aldığıdır. Bu da beraberinde öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Çolak ve Fer, 2007).

Ramsden (1992)'e göre öğrenme yaklaşımları ile ilgili birçok yanlış anlama da söz konusudur. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile düşük yeteneğin ilişkili olduğuna, yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının birbirinin tamamlayıcısı olduğuna; ayrıca öğrenme yaklaşımının kişisel bir özellik olduğuna yönelik görüşlerin gerçeği yansıtmadığını belirten Ramsden (1992), bir öğrencinin bazen derinlemesine öğrenme yaklaşımını bazen de yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih edebileceğini, bazı durumlarda da bir yaklaşımdan diğer bir öğrenme yaklaşımına geçebileceğini, bunun sabit, kişisel bir özellik ve yetenekle ilgili olmadığını ifade etmektedir.

Bunun yanı sıra bazı araştırmacılara (Jackson, 1994; Scouller, 1998) göre “*niyet, amaç*” olarak da değerlendirilen öğrenme yaklaşımlarını sürekli karıştırılan öğrenme stillerinden ayıran unsurlar da yukarıda açıklanmaya çalışılan gerekçelerdir (Ekinci, 2008). Öğrenme yaklaşımı, öğrenenin kişilik özelliklerinden sınırlı da olsa

etkilenmekle birlikte bir kişilik özelliği değildir. Öğrenme stillerinden farklı kılan temel özelliği de budur. Öğrenme stilleri değişmez kişilik özelliği olarak görülmesi bile kalıcı kişilik örüntüleri olarak düşünülmektedir. Bu kalıcı kişilik örüntüleri kişinin çevresiyle etkileşimin sonucu süreklilik kazanmaktadır (Demirel, 2000).

Öğrenme yaklaşımı “öğrenen” ile “ortam” arasındaki ilişki tarafından belirlenir. Öğrenen ortamın özelliklerine ve yorumuna göre bir ortamda derinlemesine, bir başka ortamda yüzeysel yaklaşımı işe koşabilmektedir. Bu nedenle öğrenme yaklaşımı öğrenme stiline eş anlamlısı değildir. Öğrenme stili farklı ortamlarda da değişmeyen sürekli kalan bireysel özelliklere bağlı olarak tanımlanmaktadır (Marshall ve Case, 2007).

Öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen bazı anket ve envanterler aşağıda kronolojik olarak ve başlıklar halinde verilmektedir.

Bunlar: Ramsden (1979) tarafından geliştirilen Lancaster Çalışma Yaklaşımları Anketi (Lancaster Approaches to Studying Questionnaire-LASQ), Entwistle ve Ramsden (1983) tarafından geliştirilen Çalışma Yaklaşımları Envanteri (Approaches to Study Inventory-ASI), Biggs (1987) tarafından geliştirilen Çalışma Süreci Anketi (Study Process Questionnaire-SPQ), Vermunt (1994) tarafından geliştirilen Yüksek Eğitimde Öğrenme Stilleri Envanteri (Inventory of Learning Styles in Higher Education-ILSHE), Tait, Entwistle ve Mc Cune (1998) tarafından geliştirilen Öğrenciler İçin Çalışma Yaklaşımları Beceri Envanteri (Approaches to Study Skill Inventory for Students-ASSIST) ve Biggs vd., (2001) tarafından geliştirilen Gözden Geçirilmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi'dir (The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire-R-SPQ-2F) (Ak, 2008).

Yukarıda belirtilen ve alanyazında değerlendirilen araştırmalar sonucunda üniversite öğrencilerinin verilen bir öğrenme görevini ele almada konuyu anlama (derinlemesine), ayrıntıları ezberleme (yüzeysel), değerlendirmeye odaklanma (stratejik) olarak açılımlarını yaptığı üç yaklaşımdan birini izledikleri sonucuna varılmıştır (Reid, Duvall ve Evans, 2007).

Bireyin niyetine bağlı olarak benimsediği öğrenmeyi ele alış biçimi olan, bir kişilik özelliği olmadığı gibi ortamsal etkenlere göre değişime uğrayabilen (Ekinci,

2008) öğrenme yaklaşımları türlerine göre daha ayrıntılı şekilde aşağıda ele alınmaktadır.

2.3.2. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güduları ve uygun stratejileri kullanmaları ile yakın ilgili olan öğrenme yaklaşımlarında güdü, öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerini, strateji ise nasıl öğrendiklerine ifade etmektedir (Zhang ve Stenberg, 2000).

Öğrencilerin izledikleri süreçler, öğrenme ürünlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkili olduğundan büyük öneme sahiptir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin kullandıkları başlıca süreç ezbere öğrenmedir (Newble ve Entwistle, 1986). Bu öğrenciler, metnin kendisine odaklanırlar ve mümkün olduğunca çok şey ezberlemeye çalışırlar (Marshall ve Case, 2007).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğretim materyallerindeki konuların içeriğini sadece ezberlemeye çalışan ve verilen bilgileri ya da fikirleri soru sorma ihtiyacı duymadan kabullenen; olguları, bunların temel ilkelerini veya öğelerini çözümlemeden, eleştirmeden sadece ezberlemeye yoğunlaşan öğrencileri tanımlamaktadır (Entwistle ve Ramsden, 1983). “Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrenci, olguları geniş bir bağlam içine yerleştirmeye çalışmadan ezberler, nedenlerini ve sınırlılıklarını anlamaya çalışmaksızın rutin çözüm yollarını izler. Bu öğrenciler genellikle öğrenmeye yönelik dışsal güdülenmeye sahiptir; kitaplardaki ve derslerdeki her şeyi, sorgulamaksızın kabul ederler” (Felder ve Brent, 2005).

Aşağıda yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilgili örnek bir öğrenci açıklaması sunulmaktadır.

Makaleyi okurken, esasen olgulara ve örneklere bakıyor olurum. Makaleyi, genelde okuduğumdan daha dikkatli olarak okur ve ilgili sorulara vereceğim cevapları düşünerek notlar alırım. Makaledeki olaylar ile ilgili olabilecek soruları düşünürüm. Bu da okumada izlediğim yolu etkiler, isimleri ve şekilleri ezberlemeye çalışırım. (Newble ve Entwistle, 1986).

Öğrenenlerin süreç içerisinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı ve işe koşuluş şekilleri bakımından yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenin genel özelliklerini aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Beydoğan, 2008):

1. Sadece bir işi başarmaya yetecek kadar çalışır, gayret eder.
2. Öğrendiklerini hatırlama noktasında sadece genel bilgi ve işleri hatırlar.
3. Belli bir amaca yönelik bilinçli bir gayret içerisine girmekten kaçınır.
4. Sunulan yeni fikirlere anlam vermekte ve onları uygulamakta güçlük yaşar.
5. Uygulama ve ödevlerde sıklıkla kaygı ve sıkıntı yaşar, olağandır.
6. Yeni bilgilerini eski bilgilerle ilişkilendirme alışkanlığı taşır.

2.3.3. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin özellikler

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, konuların anlaşılmasına yönelik araştırma yapan, öğretim materyallerinin içeriklerine eleştirel bakış getiren, konuları önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendiren aynı zamanda tartışmaların ne şekilde yapıldığını inceleyen ve mevcut kanıtlarla sonuçları ilişkilendirebilen öğrencileri ifade etmektedir (Beattie, Collins ve Mc Innes, 1997; Entwistle ve Ramsden, 1983). Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğrenci, derste sunulanları aynı şekliyle ezberlemez; dış ödüllere bağlanmadan, kişisel merak ve öğrenmeye dayalı iç güdülenmeye sahiptir. Öğrendiği bilgiyi anlamlandırır ve bunu var olan tutarlı bir bilgi yapısı içine yerleştirmeye çalışır (Felder ve Brent, 2005).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımının temel özelliği ise konuyu anlama amacıdır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler, metnin altında yatan anlamı kavramayı amaçlar (Newble ve Entwistle, 1986; Marshall ve Case, 2007).

Aşağıda yer alan bir öğrenci açıklaması, derinlemesine öğrenme yaklaşımının kullanımını örneklemektedir.

Makaleyi okurken, yazarın ne demek istediğini anlamak için çok özen gösteririm. Argümanlara ve argümanları destekleyen olgulara dikkat ederim... Kendimi sürekli okuduğum makaleyi, kişisel deneyimlerimle ilişkilendirirken bulurum ve bu benim makaleyi anlamamı kolaylaştırır... (Newble ve Entwistle, 1986).

Öğrenenlerin süreç içerisinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı ve işe koşuluş şekilleri bakımından derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenin genel özelliklerini aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Beydoğan, 2008):

1. Bir işi başarmanın ötesinde onu önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirip geliştirmeye çalışır.
2. Öğrenme içeriğinin gerektirdiği tüm etkinliklere aktif olarak katılır ve bunları özümsemeye çalışır.
3. Elde ettiği sonuçlar arasında ilişki kurar; eleştirel ve güncel bakış açıları kullanarak kontroller yapar.
4. Konuyu iyi bilenlerle tartışır, öğrendiği bilgilerden ilkeler edinir.

2.3.4. Stratejik Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerde de yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler gibi dış güdülenme söz konusudur; fakat burada yüzeysel yaklaşımdan farklı olarak yüksek akademik notlar alma hedeflenmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımında genel strateji, daha yüksek not elde etme şansını artırmaya yöneliktir. Bu genel amaca varma noktasında hem derinlemesine yaklaşım hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımı duruma göre kullanılabilir. Bu yönüyle stratejik öğrenme yaklaşımı, her iki yaklaşımla da birleştirilebilir. Örneğin, yüzeysel-stratejik öğrenme yaklaşımı doğrultusundaki öğrenciler, yüksek notlar alabilmek için çok fazla düşünmeden belirlenmiş ayrıntıları sistemli bir şekilde öğrenirler. Derin-stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler ise genellikle daha iyi öğrenciler olmakla beraber çalışmalarını anlamak üzere yön verirken hem de yüksek puan almak için yaparlar (Biggs, 1987).

Derinlemesine öğrenme yaklaşımından farklı olarak stratejik yaklaşımı kullanan öğrenciler, öğrenme işiyle ilgilenmekten ziyade içinde bulundukları durumu düzenlerler (Ramsden vd., 1989). Bu öğrencileri, herhangi bir öğrenme durumunda, derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerden ayırt etmek güç olabilir. Çünkü bu öğrenciler, yüksek not almaları muhtemel olan süreç hangisi ise onu kullanırlar (Newble ve Entwistle, 1986).

Aşağıda stratejik öğrenme yaklaşımı ile ilgili örnek bir öğrenci açıklaması verilmektedir:

Teknik, sınavda ne olacağını bilmeyi ve sınavın nasıl değerlendirileceğini bilmeyi içerir. Bu teknikleri, sınıfta oturup, öğretmenin görüşünden, notlarından ve yazdığı kitaplardan fikir edinerek kazanabilirsiniz. Bu toplanması gereken asıl içerikten farklıdır (Newble ve Entwistle, 1986).

Öğrenenlerin süreç içerisinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı ve işe koşuluş şekilleri bakımından stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenenin genel özelliklerini aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür (Beydoğan, 2008):

1. Yüksek başarı elde etmeye çalışırlar.
2. Öğrenme çabasında ısrarcıdırlar.
3. Çalışmalarında öğrenmeyi ve yorumlamayı hızlandıracak ve kolaylaştıracak materyaller seçerler.
4. Zamanlarını iyi kullanmaya ve aktif katılımcı olmaya gayret ederler.
5. Nesnel değerlendirmeler yapar, çalışmalarında da buna hazırlıklı olurlar.

2.4. Öz Yeterlik

2.4.1. Öz yeterlik kavramı ve tanımı

Öğrenme sürecinde bireyin davranışları gözlemlendiğinde bireyden bireye farklılıklar olduğu görülecektir. Bunun yanı sıra aynı bireyin farklı öğrenme durumlarına karşı farklı yaklaşımlar sergilediği de olasıdır. Dil öğrenen bireylerin de derse karşı farklı tutumlar sergiledikleri, bazılarının daha aktif, istekli ve dışa dönük; bazılarının ise daha pasif, isteksiz ve içe dönük olduğu bilinmektedir. Bu durum da bireyin kendi yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmeleriyle diğer bir ifadeyle öz yeterlikleriyle yakından ilişkilidir (Karakış, 2014).

Bireyin, *kendi geleceğini belirleyen* (self-organizing) ve *öz-denetime sahip* (self-regulating) bir organizma (Işık, 2001) olarak tanımlandığı *Sosyal Bilişsel Teori* (Social Cognitive Theory)'nin tartışıldığı *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* adlı kitabında Albert Bandura (1986) tarafından ortaya konan

öz yeterlik (self-efficacy) kavramı, inanışların davranışlarla ilişkili olduğunu ortaya koymasına ön plana çıkmakta ve ilk olma özelliği taşımaktadır.

Bandura (1986), öz yeterliliği, “bireyin belli işler yapabilmesi, belli bir performans gösterebilmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olmasına ilişkin kapasitesi ile ilgili yargıları” şeklinde tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle “bireyin öğrenme ve davranışlarını gerekli seviyeye ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı” şeklinde de açıklanabilir (Azar, 2010).

Pajares’e (1996) göre öz yeterlik, “bireyin bir görevi sonlandırmaya veya bir işi gerçekleştirmeye ya da bir faaliyete katılmaya ilişkin sergilediği iradeyi etkilemektedir.” Jink ve Morgan (1999) ise öz yeterliliği, “belli bir işteki performansa ilişkin kendini güvende hissetme duygusu” olarak açıklamaktadır. Bir diğer tanımıyla da öz yeterlik, “bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine yönelik inançları” olarak ifade edilebilir ve “bireyin öz yeterlik inancı onun algı, motivasyon ve performans düzeyini önemli ölçüde etkiler” şeklinde açıklamak mümkündür (Saracaloğlu ve Yenice, 2006).

Öz yeterlik algısını öz güven duygusundan farklı olarak düşünmek gerekir. Öz yeterlik öz güvenin aksine yalnızca bir eylem ya da durumla ilgilidir. Başka bir ifadeyle belli bir alana yönelik sahip olunan yüksek öz yeterlik algısı başka bir alanda düşebilir (Pajares, 2002). Bireyin öz yeterlik algısı ne kadar güçlü ise koşulduğu işe olan bağlılığı, iş sırasındaki azmi ve işin sonucunda elde edeceği başarı da o oranda yüksek olacaktır.

Sosyal bilişsel öğrenme kuramcısı Albert Bandura, “Self-Efficacy” şeklinde isimlendirdiği öz-yeterlik kavramı, öğrencileri olan başta Frank Pajares, Dale H.Schunk olmak üzere öz-yeterlik alanında çalışma yapan birçok araştırmacı tarafından da benzer şekilde ifade edilmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise öz yeterlik veya yeterlik ile öz yeterlik inancı ya da öz yeterlik inancı (self-efficacy belief) kavramı Türkçeye, “öz yeterlik algısı”, “öz yeterlik beklentisi”, “öz yeterlik duygusu”, “öz yeterlik inancı”, “öz yeterlik yargısı” “yetkinlik beklentisi” gibi çeşitli çevirileriyle kullanılmaktadır. Bu çalışmada da dilin ekonomiklik özelliği de göz önünde bulundurularak “öz yeterlik ve öz yeterlik algısı” şeklinde kullanım tercih edilmiştir.

2.4.2. Öz yeterliğin kaynakları

Bandura'ya (1986) göre güçlü öz yeterlik algısı, zamanla ve olumlu deneyimlerle gelişmekte, bir kere geliştikten sonra direnç göstererek nadiren yaşanan başarısız veya olumsuz durumlardan etkilenmediğini belirtmektedir. Bundan dolayı öz yeterlik ve öz yeterlik algısının oluşumu yani kaynakları çalışma konumuza yönelik önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birey, öz yeterlikleri ile ilgili bilgileri kendisine ait deneyimlerinden, fiziksel ve duygusal durumlarından, gözlemlerinden ve kendisine yapılan sözlü ikna çalışmalarından elde edebilir (Bandura, 2002; Schunk, 1984). Deneyimler, bireyin geçmişte belli bir işi veya görevi yerine getirirken yaşamış olduğu başarı veya başarısızlık durumunu, gelecekte benzer durumlarda başarılı olma beklentilerini etkilemesi durumudur. Örneğin, geçmişte kolay başarı elde eden bir birey, başarısız olduğu bir durumda cesaretini kaybedebilir (Aydede, 2009). Dolaylı yaşantı, kişinin başkalarının çaba harcayarak başarılı olduklarını gördüğünde kendisinin de başaracak kapasitede olduğu inancına sahip olmasıdır. Bu durumda sosyal öğrenme oldukça önemlidir. Sözel ikna, gerek kendisi için önemli insanların, gerekse kişinin kendisine söylediği sözlerin olumlu ve yeterince ikna edici olduğunda kişinin daha fazla çaba göstermesidir. Fiziksel ve duygusal durum ise, bireyin yeterliliğini anlamlandırırken kendi bedensel ve ruhsal durumunu da dikkate almasıdır (Aydede, 2009; Bandura, 1994; Duy, 2007; Saracaloğlu ve Yenice, 2006).

En kısa hâliyle, “Şu durumda şu işi yapabilir miyim?”, “Bu şartlarda bu davranışı gerçekleştirebilir miyim?” gibi cümlelerle (Donald, 2003) ifade edilebilecek olan öz yeterlik inancının birbiri ile ilişkili dört kavrama bağlı olduğunu, bu dört kavramın aynı zamanda öz yeterlik algısının kaynaklarını oluşturduğunu ve bu inancın insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulayan Bandura (1997)'nin bu düşünceleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

2.4.2.1. Performans deneyimleri (Mastery experiences)

Kişinin doğrudan kendi deneyimleri ile ilişkili olmakla beraber bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı, ödül etkisi yaratmakta ve bireyin ileride yapacağı işleri de etkilemektedir. Bireylerin amaca yönelik davranışlarının sonuçlarını ölçüp değerlendirmeleri ve bunları yorumlamaları halinde öz yeterlik algılarının oluşumuna

katkıda bulunacakları muhakkaktır. Geçmişteki başarılar gelecekte daha iyi performansın sergilenmesini sağlar. Diğer bir ifadeyle başarının öz yeterliği artıracığı; başarısızlığın ise azaltacağı söylenebilir (Büyükikiz, 2011, Say, 2005).

2.4.2.2. Bedensel ve duygusal durum (Physiological and affective states)

Bireyin davranışını gerçekleştireceği sıradaki ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı olması hali, onun davranışı gerçekleştirmeye başlama ihtimalini artırır. Ruhsal ve bedensel faktörlerin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi çok fazla olabilmektedir. Baskı altında olduğunda ya da kendisini öyle hissettiğinde performansı düşen ve başarılı olacağına yönelik inancı zayıflayan bireyin istenilen başarıya ulaşması mümkün görünmemektedir. Benzer şekilde fiziksel etkinlerdeki güçsüzlük ve yorgunluk genellikle fiziksel beceriksizliğin işareti olarak yorumlanmakta ve yine istenilen başarıya ulaşma noktasındaki inancı zayıflatmaktadır (Bandura, 1997; Schunk, 1982).

2.4.2.3. Dolaylı Yaşantılar (Vicarious Experiences)

Başka kişilerin başarılarını görmek, (onların örnek alınması, takip edilmesi) kişinin kendisinin de aynı şekilde başarılı olabileceği düşüncesi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Deneyimler kadar güçlü bir kaynak olmamalarına rağmen “insanların kendi yeteneklerine başkalarının performanslarından hareketle değer biçebilmesi” (Hampton, 2003; Schunk, 1990) bireye yeterlikleri hakkında geri bildirim mekanizması sağlaması bakımından önemlidir. Bu farklı şekillerde elde edilebilir: Örneğin, bireyler başkalarının başarılarını gözlemlemek yoluyla aynı işi yapabileceklerine dair kendi kendilerini ikna edebilirler. Bununla yanı sıra benzer yetenekteki bir başkasının başarısızlıklarını gözlemleyen bireyin aynı işte başarılı olabileceğine ilişkin algısı zayıflayabilir (Rios, 2002; Schunk, 1982).

2.4.2.4. Sözlü İkna (Verbal Persuasion)

Başkaları tarafından, bir davranışın başarılı bir şekilde ortaya konabileceğine ilişkin söylenen söz ve öğütler bireyi cesaretlendirir ve öz yeterliğin olumlu yönde değişmesine katkı sağlayabilir (Azar, 2010). Çevredeki diğer insanlardan alınan geri bildirimlerin öz yeterliğin düzeyini etkilediği bilinmektedir. Bir işi yaparken zorlanan insan, o işte ebeveyn, öğretmen, arkadaş vb. kendisinden daha iyi olduğunu bildiği, düşündüğü kişiler tarafından cesaretlendirildiği, desteklendiği takdirde zorlandığı işte başarılı olma isteği artacak ve zorlandığı işi başarmakta ısrarcı olmasına yardımcı

olacaktır. Öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi sınırlı da olsa insanın kendisine güvenen insanların var olduğunu bilmesi bireyin daha fazla çaba sarf etmesini sağlar (Bandura 1997).

Özellikle eğitimciler tarafından büyük önem verilmesi gereken sözlü iknada, değer düşürücü geri bildirimlerin insanların kendilerine olan inançlarını ve öz yeterliklerini düşürmekte çok etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple özellikle eğitimin ilk evrelerinde öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerle ilgili pozitif geri bildirimler verilmesi faydalı olacaktır (Büyükkız, 2011).

Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler koymasına ve kararlarında daha tutarlı olmasını sağlayarak onların bilişsel süreçlerinin ve motivasyonlarının daha da yüksek düzeyde kalmasına olumlu etki edebilmektedir (Locke ve Gary, 1990). Öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine daha istekli yaklaştıkları, büyük çaba harcadıkları, güçlükler karşısında daha etkili stratejiler kullanarak daha uzun süre mücadele ettikleri ve öz yeterlik inancı düşük öğrencilerden daha yüksek performans gösterdikleri gözlemlenmiştir (Eggen ve Don, 1999).

2.4.3. Öz yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki

Akademik öz yeterlik inancı, bireylerin önceden planlanmış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkında yargı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997).

Akademik öz yeterlik inancı ile ilgili çalışmalar üç madde halinde aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Azar, 2010):

1. Öz yeterlik inancının bireylerin akademik başarı ve performansları üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar,
2. Öz yeterlik inancının bireylerin alan tercihi ve meslek seçimleri üzerindeki etkilerini konu alan araştırmalar,
3. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır (Pajares, 1996).

Yapılan araştırmalar, bireylerin öz yeterlik inancı ile akademik başarılarının pozitif şekilde ilişkili olduğunu ve akademik öz yeterliğin akademik başarıyı artırdığını göstermektedir (Bandura, 1997; Pajares 1996). Buradan hareketle akademik öz yeterliğin öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesinde önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür (Azar, 2010).

Bununla birlikte yazma alanında yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, geçmiş başarılar ile bireyin başarı algısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Morgan ve Fuchs, 2007). Geçmişte yazma görevlerini başarı ile tamamlamış bir öğrencinin gelecekte karşılaşacağı yazma görevlerini de başarı ile tamamlayacağını düşünmesi, onun yazma öz yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde geçmişteki yazma başarısızlığı ya da yazma sırasındaki güçlükler, öğrencinin yeni görevlerde de aynı başarısızlıkla karşılaşacağını düşünmesi yazma öz yeterlik algısının düşük olduğunu göstermektedir (Büyükkiz, 2011).

Sonuç olarak, öz yeterlik algısı “bireylerin ne yapabileceği değil ne yapabileceklerine inandıklarını gösterir”. Öz yeterlik algısı pek çok farklı alanda çalışmalara konu olmuştur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye’deki öncelikli amaçları nitelikli bir eğitim almaktır. Bu da ancak Türkçeyi iyi öğrenmekle ve bütün dil becerilerinde azami başarıyı yakalamakla gerçekleşecektir. Bu beceriler içinde ise yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü yazma becerisi özellikle yabancı öğrencilerin ödev, sınav, tez gibi performanslarını da önemli düzeyde etkilemektedir.

İkinci ya da yabancı bir dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisindeki gelişim süreçleri ve başarıları ön birikimlerine, ana dillerindeki yazma becerisi seviyesine ve ikinci dil öğrenmedeki motivasyonlarına, özellikle genel öz yeterli algı düzeylerine göre değişmektedir. Yapılan araştırmalar öz yeterlik algısı, öğrenme yaklaşımları ve yazma becerisi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretime yönelik çalışmalarda öz yeterlik algısının önemli bir açıklayıcı olduğu görülmektedir.

Buradan hareketle bu çalışma, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve yazma öz yeterliklerini, öz yeterlik algılarını ve bunların öğrencilerin

akademik başarıları ile ilişkisini belirlemeyi ve yabancılara Türkçe öğretimindeki önemini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.5. Yazılı Anlatım

Dil eğitimi ile bireyin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebepten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde dil öğretimine, özellikle de ana dili öğretimine büyük önem verilmektedir (Özbay, 2003). Bireylerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri, sorunsuz iletişim kurabilmelerinin yolu dilin dört temel becerisini iyi öğrenmelerinden ve kullanmalarından geçmektedir. Bu bakımdan ilköğretimden itibaren temel dil becerilerinin öğretimi ve öğrenimi dikkatle ele alınması gereken bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dört temel becerinin ilk iki basamağını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri, çocuğun okul öncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşır. Diğer becerilerden biri olan okuma ise çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Son olarak yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır (Çelik, 2012).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. İnsan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi çeşitli yollarla dışa vururuz. Bu yollardan biri de “yazma”dır. Kendimizi dışa vurmanın nedeni ise var oluş gerçeğimizdir. Yazma bundan dolayı kişisel bir zorunluluk, kişisel bir gereksinim ve bir tutkudur (Özdemir ve Binyazar, 2006).

Kişisel olduğu kadar toplumsal bir zorunluluk da olan yazma becerisi diğer dil becerilerinden ayrı düşünülemeyen ve bütün becerilerle etkileşim içerisinde olan bir beceridir. Sözle ya da yazıyla duyurulmaya çalışılan toplumsal sorunların çözümüne yönelik atılan adımların tamamı özellikle yazma becerisinin sağlıklı kullanımına bağlıdır. Herhangi bir becerinin gelişim ve kullanımının diğer becerilerle ilişkili olduğu unutulmamalıdır. Okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte, bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesini ve konuşabilmesini de sağlamaktadır. Dil becerilerindeki bu gelişme dinlediğini anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Sever, 2004).

2.5.1. Yazılı anlatımın unsurları

Herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin nasıl yazıldığı kadar güzel ve etkili yazılmasına dikkat edilmelidir. Bu bakımdan yazılı anlatımda da beceri ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan iyi yazı yazmanın tekniği öğrenilerek yazılı anlatım becerisi geliştirilmeli ve eksikler giderilmeye çalışılmalıdır (Özbay, 2011).

Yazı yazmanın amacı duygu ve düşüncelerin, gözlem ve bilgilerden yararlanarak güzel, doğru ve etkili bir biçimde okuyucuya sunulmasıdır. Ancak bu sadece bilgi vermekle sınırlı olmayıp aynı zamanda okurun anlamasını ve zevk almasını sağlamaya yönelik çok yönlü ve karmaşık bir etkinliktir. Bunun başarılı ve etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için de yazılı anlatımın unsurlarının ve özelliklerinin iyi bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Başarılı ve etkili bir yazılı anlatım için hazırlık sürecinde konu, plan, başlık, sözcük, cümle, paragraf, yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

2.5.1.1. Yazılı anlatımda konu

Üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, düşünce üretilen bir duygu, bir fikir, bir problem ya da bir olay (Kantemir, 1991) şeklinde tanımlanan konu, yazarın etrafında düşüncelerini şekillendirdiği, yazara düşüncelerini iletme olanağı veren, yazının en temel gereğidir (Adalı, 2003). Yaratılış gereği yaşam boyu süren öğrenme sürecinde bireyin okuduğu, yazdığı, dinlediği ve konuştuğu yani temel becerileri kullandığı her şeyin bir konusu vardır.

Yazı yazabilmek için, önce bir konu bulmak gerekir. Üzerinde karar kılınan konunun; kendimizi ve okuyanları ilgilendiren, hakkında mutlaka bir şeyler bildiğimiz ve işlenmeye elverişli bir özellikte bulunmasını göz önüne almalıyız (Tansel, 1978). Adı, türü, yazılış amacı ne olursa olsun her yazının bir konusu vardır. Her yazar yazısını belli bir duygu, düşünce ya da olayı konu edinerek yazar çünkü her yazının somut ya da soyut bir konusu olmak zorundadır.

Nasıl ki her yazının bir temeli, her fikrin bir dayanağı varsa her yazının da mutlaka bir konusu vardır. Başboş, ne anlatmak istediği belli olmayan, konusuz bir yazı olmaz. Yazı yazmaya karar veren kişi için her varlık, her olay, her düşünce velhasıl her şey olarak seçilebilir (Korkmaz, 1990). İstenilen düzeyde bir yazı yazabilmek için konuyu iyi belirlemek gerekir bu yüzden de bir yazıyı oluşturan unsurların başında konu

seçimi gelmektedir. Yazının amacına uygun ve güzel bir yazı olabilmesi için okuyucunun ilgisini çekebilecek bir konu seçmek yazarın başlıca hedefi olmalıdır. Bundan dolayı da öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılırken seçilecek konuda öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ilgi alanı, yaşam tecrübesi gibi özellikler göz önünde tutulmalı; öğrencilerin düşünüp üretebilecekleri, yeteneklerini fark edebilecekleri, yazarken sıkılmayacakları, her seferinde belli bir ilerleme sağlayacakları ve çoğunlukla güncel konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır.

“İyi bir konunun özellikleri neler olmalıdır?” sorusu için şu cevaplar verilebilir:

1. Öncelikle seçilen konu yazar ve okuyucu için ilgi çekici, inandırıcı ve anlaşılır olmalıdır.

2. Birey, belirlediği ya da belirlenen konu üzerinde belli bir bilgi birikime sahip olmalı ve rahatlıkla bir şeyler üretebilmelidir. Yazarın bilgi sahibi olmadığı, kendisiyle çok ilgili olmayan bir konuda üretebileceği çok fazla şey olmadığı gibi böyle bir yazının başarılı olma ihtimali de zayıftır.

3. Seçilen konunun hangi türde olacağına karar verilmeli türü belirlenmeden yazılı anlatım çalışması yapılmamalıdır.

4. Yazar, konunun doğruluğuna önce kendi inanmalı, başkalarını da ancak bu şekilde inandırabileceğini unutmamalıdır.

5. Başarılı bir yazılı anlatım için temel öğelerden biri olan sınırlandırma yapılmalı, anlam karmaşasını engellemek ve konunun hangi bakımdan ele alınacağını belirlemek için sınırlandırma yapmanın çok önemli olduğu unutulmamalıdır (Özbay, 2011; Özdemir ve Binyazar, 1998).

2.5.1.2. Yazılı anlatımda plan

Yapılan her çalışmada olduğu gibi yazılı anlatım çalışması öncesinde de birtakım hazırlıklar yapmak gereklidir. Konuşma ya da yazma sırasında duygu ve düşüncelerin gelişigüzel ifade edilmesi mümkün olmayacağı için bunlar bazı ölçütlere göre sıralanır, önem derecelerine göre öncelenir veya ötelenir. Belli bir sistem dâhilinde yapılan bu ön hazırlığa da plan denir.

Kısa yazı ve konuşmalar için bir plana ihtiyaç duyulmayabileceğini belirten Aktaş ve Gündüz (2009)’e göre ayrıntılı ele alınacak bir konuda söze-yazıya nereden

başlanacağı, ana düşüncenin nasıl geliştirileceği, yazıda neler üzerinde durulacağı, hangi malzemelerin ne kadar ve nerelerde kullanılacağı iyi tespit edilmelidir. Ayrıca başarılı bir yazılı anlatım çalışması için anlatım türü ve hedef kitlenin-okurun ilgi alanlarına yönelik bir taslak çıkarmak gerektiğini belirtmektedir.

Yazılı anlatım çalışmalarında planı, iç ve dış plan şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Yazının başlangıcından bitimine kadar sayfa üzerindeki dış görünüşün tamamı sayfa düzeni olarak dış plan şeklinde adlandırılabilir. İçerikle ilgili planlama bölümü olan iç planda ise yazılı metni ortaya çıkaracak duygu ve düşüncelerin neler olduğu ve hangi konunun nerede ne kadar yer alacağının belirleneceği bölümdür. İyi planlanmış bir yazı yazarının zaman ve güç kaybını ortadan kaldıracağı gibi güzel ve kolay okunan-anlaşılan bir yazı olma özelliği de taşıyacaktır.

“Yazılı anlatımda plan yapmanın yararları nelerdir ve iyi bir plan nasıl yapılır?” sorusu için şu cevaplar verilebilir:

1. Yazının bütünlük ve uyum içerisinde olmasını sağlar.
2. Duygu ve düşüncelerin belli bir mantık sırası içerisinde sunulmasını sağlar, anlam karışıklığını ve tekrara düşülmesini önler.
3. Yazmayı ve yazının anlaşılmasını kolaylaştırır, yazma süresini kısaltır.
4. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile bu bölümlerin kendi içlerinde yapılacak paragrafların doğru ve kolay yapılmasını sağlar.
5. Konu dışına çıkılmasını önler, gereksiz söz ve cümlelerden arındırır.
6. Bireyin yeteneklerini fark etmesini sağlar ve öz güvenini artırır.
7. Bir plan hazırlarken belli bir sıra takip edilmeli, konu ile ilgili malzeme toplanmalı ve toplanan malzemeler önem sırasına göre değerlendirilmelidir.
8. Elde edilen bilgiler maddeler halinde sıralanarak ana düşünce ve yan düşüncelerle karşılaştırılmalı ve uzak-yakın ilgilerine göre sınıflandırılmalıdır.
9. Yapılacak yazılı anlatım çalışmasının türüne göre değişik planlar hazırlanmalıdır.

10. Plan yapılırken yazının konusunu, amacını, izlenecek yolu ve uygulama sırasını belirleyecek sorular sorulmalı ve bu doğrultuda hazırlık yapılması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz 2009; Bağcı, 2011; Kantemir, 1991).

Planlı bir yazı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır. Konunun ana hatlarıyla belirlendiği, çeşitli tanım ve açıklamaların yapıldığı ilk bölüm giriş bölümü. Başarılı ve etkili bir giriş bölümü için kısa ve ilgi çekici nitelikte başlangıç yapılmasına dikkat edilmelidir. Olaya dayalı metin türlerinde bu bölüm “serim” olarak adlandırılır. Serim bölümünde kişiler ve mekân tanıtılır, olay genel hatlarıyla ortaya konur.

Giriş bölümünde ortaya konan konunun ayrıntılı olarak işlendiği, ana fikrin çeşitli bakış açılarıyla incelendiği bölüm ise gelişme bölümüdür. Konu bu bölümde yardımcı fikirlerle geliştirilir ve giriş bölümünde ortaya atılan iddia bu bölümde örneklerle ispatlanmaya çalışılır. Yazının en uzun bölümü olan gelişme bölümü, olaya dayalı metinlerde “düğüm” olarak adlandırılır. Düğüm bölümünde olay ayrıntılı biçimde ele alınır, olay ve olaylar dizisi birbirine bağlanır, okuyucunun merak duygusu iyice artar.

Sonuç bölümü ise konunun toparlandığı, ana fikrin net biçimde ortaya konduğu, giriş bölümünde tanıtılan ve temellendirilen, gelişme bölümünde detaylandırılan konu hakkında son sözün söylendiği bölümdür. Bu bölümün kısa, anlaşılır ve somut olmasına özen gösterilmelidir. Olaya dayalı metin türlerinde bu bölüm “çözüm” olarak adlandırılır. Çözüm bölümünde, düğüm bölümünde anlatılan olaylar çözüme kavuşturularak okuyucunun merak duygusu giderilir (Çelik, 2012).

2.5.1.3. Yazılı anlatımda başlık

Yeryüzünde var olan her nesnenin bir adı olduğu gibi türüne bakılmaksızın her yazının da bir başlığı olmak zorundadır. En kısa şekliyle bir yazının adı olarak açıklanabilecek başlık okuyucunun ilgisini çeken ve okumaya zorlayan, yazıya bağlayan en temel unsurdur. İsimsiz bir insan, bitki ya da makine olamayacağı gibi başlıksız bir yazı da eksik demektir.

Başlıkları kullanılış yerlerine göre “büyük başlıklar” ve “ara başlıklar” olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Büyük başlıklara “ana başlık” adı da verilir. Kitap, bölüm veya bir kompozisyonun başlığı olabilen ana başlık, kapsam bakımından daha geniş bir anlatımı içine alırken “alt başlık, yedek başlık” adları da verilen küçük

başlıklar ise ana başlık altında yer alan, daha uzun yazıların bölümlenmesine yarayan ve anlatılanların ara bölümleri için kullanılan başlıklardır (Aktaş ve Gündüz, 2009).

Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere, yazılarına uygun ve özgün başlık belirleyebilmelerine yönelik çeşitli etkinlikler yaptırılmalı, düşünce yazıları öğretiminde, başlık ile ilgili olarak yapılacak çalışmalar, diğerlerinde olduğu gibi, bu ilişkiyi fark ettirmeye, çözdürmeye ve kavratmaya yönelik olmalıdır. Öğrencinin hem başlık-eser ilişkisini çözmesine, hem de hayal gücünü zorlayarak yeni şeyler bulmasına yardımcı olunmalıdır (Cemiloğlu, 2001).

“İyi bir başlığın özellikleri neler olmalıdır?” sorusu için şu cevaplar verilebilir:

1. Başlık, ilgi ve dikkat çekici olmalıdır. İlk olarak yazının başlığıyla karşılaşan okuyucu için başlıklar bu yönüyle okuma merakı ve isteği uyandırmalıdır.
2. Başlık, kısa ve öz olmalı; bilimsel yazılar ve bunların alt başlıkları hariç diğer yazı başlıklarının kısa olmasına gayret gösterilmelidir.
3. Başlık, anlamlı, özgün ve doğru olmalı; okuyucuyu yanıltıcı, aldatıcı olmamalıdır.
4. Başlık, konuyu tam olarak kapsamalı; konuya uygun olmayan, yazıda anlatılanları kapsamayan başlıklar kullanılmamalıdır.
5. Başlık, kim, ne, niçin, nasıl, sorularına cevap verebilmeli; yazının içeriğini basit ve anlaşılır şekilde sunabilmelidir.
6. Başlık, olumlu anlamlar içermeli; okuyucu üzerinde etkisi az olan, özellikle “hiç, yok” gibi olumsuz içerikli başlıklardan kaçınılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009).

2.5.1.4. Yazılı anlatımda sözcük

En basit tanımıyla anlamlı ses ya da ses birliği (TDK, 2005) olarak tanımlanan sözcük, herhangi bir duygu veya düşüncüyü sözle ya da yazıyla aktarırken kullandığımız, dilin yapı taşı ve en küçük parçasıdır. Duygu ve düşüncenin taşıyıcısı olma özellikleri gereği herhangi bir dili bilmek ve kullanmak o dile ait söz varlığını bilmek ve yerinde kullanmakla yakın ilişkilidir. Tansel (1978)’e göre iyi bir yazı, iyi düzenlenmiş paragraflardan, paragraflar iyi cümlelerden, cümleler ise yerinde ve doğru kullanılmış sözcüklerden oluşur.

Sözlü ve yazılı anlatımda duygu, düşünce ve hayallerin karşılığı olan sözcükleri seçerken özenli davranmak ve seçilen sözcükleri taşıdıkları anlamlara uygun şekilde kullanmak çok önemlidir. Özellikle yazılı anlatımlarda yapılan dil yanlışlarının büyük bir kısmı sözcüklerin, deyimlerin ve diğer sözcük gruplarının taşıdıkları anlamlara ve görevlerine dikkat edilmeden rastgele kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Sözcük seçiminde gösterilen özen, ifade ve üsluba da bir seviye kazandıracaktır (Bağcı, 2011).

Herhangi bir konuda sözlü ya da yazılı anlatımla bir şeyler ifade edebilmek söz dağarcığının zengin olmasına bağlıdır. Bunun için de dil öğretiminin önemli bir ayağını oluşturan sözcük öğretiminde gerekli başarının elde edilmesi gerekmektedir. Söze hâkim olmak, onların yapı ve görevlerini, ses ve duygu değerlerini bilmek, anlamlarını ve kullanıldığı yerleri iyi belirlemek ve öğrenmek gerekmektedir. Aksi takdirde anlam karmaşıklığı, ahenk bozukluğu ve iletişim sorunları kaçınılmaz olacaktır.

Bir dilin zenginliğinin, insana ait her türlü duygu hallerini, çatışmaların en küçük ayrıntılarını anlatabilecek dil birliklerine sahip olmakla ölçülebileceğini belirten (Gündüz ve Şimşek, 2011), dil öğretiminde öncelikli hedeflerden birinin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek, bunun için konuşma ve yazma çalışmaları yaptırmak gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin okudukları, izledikleri ve dinledikleri tüm zamanlarda yeni sözcüklerin öğrenilmesinde isteklendirilmeleri yönünde çalışılması gerektiğini vurgulayan Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre öğrencilerin sözcük köklerine ekler getirerek yeni sözcükler türetmeleri, geniş anlamlı ya da karıştırılan sözcüklerin gerçek ve farklı anlamlarını fark etmeleri ve dile giren yabancı sözcüklerin ana dildeki karşılıklarını öğrenmeleri için çok yönlü çalışmalar yaptırılması yararlı olacaktır.

Sözlü anlatıma göre daha kalıcı, etkili ve kurallı olan yazılı anlatımda istenen başarının elde edilebilmesi, kullanılan sözcüklerin doğru öğrenilmesine, yapılan yanlışın fark edilebilmesine ve düzeltme yeteneği kazanılmasına; ayrıca yazım ve noktalama kurallarının iyi bilinmesine ve hem sözlük hem de yazım kılavuzu kullanma alışkanlığının kazanılmasına bağlıdır. Bundan dolayı da dil öğretiminde ve yazılı anlatımda sözcük, önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5.1.5. Yazılı anlatımda cümle

TDK (2005)'ya göre “bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce” şeklinde tanımlanan cümle, bir duyguyu, bir düşüncüyü, bir dileği veya bir isteği anlatmaya yarayan sözcüklerden oluşmuş ve belli bir plana göre bir araya gelmiş söz birliğidir. Karahan (2004)'ın tanımıyla “Bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir durumu, bir olayı yargı bildirerek anlatan kelime veya kelime dizisi.” olan cümleyi Cemiloğlu (2001) da “Söz diziminin en olgun şekli ” biçiminde açıklamaktadır.

Cümleyi metin içindeki görev ve kullanılış biçimlerine göre “tanım cümleleri, açıklama cümleleri, betimleme cümleleri ve öyküleme cümleleri” şeklinde dörde ayıran Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre:

Tanım cümleleri, genellikle yazıların giriş bölümlerinde ve yeni bir düşünceye geçişte yer alan ve duygu düşüncelerin ne olduğunun tanımlandığı cümlelerdir. Örneğin,

Gündelik yaşamımızın her yönüne, işimize gücümüze karışmış bir etkinliktir yorum etkinliği (Göktürk, Sözün Ötesi, 101).

Açıklama cümleleri, bir yargı, hüküm bildiren cümlelerden sonra başlayan zihinde oluşan düşüncelerin oluşum sebebini açıklamak için kullanılan cümlelerdir. Genellikle kendinden önceki cümleye *bu yüzden, bu nedenle, zira, çünkü* gibi bağlaçlarla bağlanır. Örneğin,

Gerçekte sabah uyandığımız andan akşam uyuyuncaya değin yorumdur yaptığımız (Sözün Ötesi, 101).

Betimleme cümleleri, zihinde beliren düşüncelerin oluş biçiminin, soyut ya da somut şekilde canlandırılmasında yararlanılan cümlelerdir. Örneğin,

Bu ülkede pek az şehre nasip olan havaalanı, ay yıldızlı fincanlarla yandan çarklı kahve ikramları, sedirler, yastıklar, ocaklar, daracık sokaklarında Onyedinci Asır kepenkleriyle açılıp kapanan bakırcı ve kuyumcu dükkânları. İşte size Mostar! (Canım, Hayal Şehirlerin İzinde, 78).

Öyküleme cümleleri, bir olay çevresinde görev alan kişi veya kişilerin belli bir zaman ve mekân içinde yaşadıkları olayları anlatan hareketli ve kısa cümlelerdir. Örneğin,

Bilinen hikâyedir; Valery, Degas, Danse Dessin’de anlatır: Ressam Edgar Degas, şiir yazmayı düşündüğünü, fikirleri olduğunu, ama bu fikirleri bir türlü şiire dönüştürmeyi başaramadığını söyler; nedenini sorar Mallarme’ye: Mallarme şu cevabı verir: ‘Ama Degas, şiir sözcükle yazılır, fikirle değil!’ (Yavuz, Okuma Biçimleri, 107).

Sözlü ve yazılı anlatımın başarılı olabilmesi anlatımın temel unsuru olan ve yukarıda değişik türleri ele alınan cümlelerin birtakım özelliklere sahip olması gerekir.

“İyi bir cümlelerin özellikleri neler olmalıdır?” sorusu için şu cevaplar verilebilir:

1. Dil bilgisi kurallarına uygunluk: İyi bir cümle, doğru sözcük seçimi, sözcüklerin anlam bakımından birbirleriyle ilişkili ve doğru yerde olması, ait olduğu dilin cümle yapısına uyması ve cümlelerin diğer öğelerini de barındırması bakımından ele alınır. Bu özelliklere uymayan cümle yanlış ya da eksik kurulmuş demektir. Anlatımın bozuk olmasına yol açar.

2. Açıklık: İyi bir cümle, okuyucu ya da dinleyici tarafından doğru ve kolay anlaşılır olmalıdır. Cümlede, belirtilmek istenenden farklı bir anlam çıkarılabiliyorsa, cümle gereksiz yere uzatılmışsa, noktalama işaretleri yerinde kullanılmamış ise gönderici ile alıcı arasında kopukluk oluşabiliyorsa burada açıklık ilkesine aykırı bir durum söz konusudur.

3. Akıcılık: İyi bir cümle, sözcük seçimi ve bunların kullanımı bakımından bir ahenk barındırmalı; okuyucuda zevk ve istek uyandıracak bir üsluba sahip olmalıdır. Sözcük, sözcüklerin yeri ve kullanılış şekilleri doğallık bozulmadan uygulanması halinde yazıya estetik olgunluk katan önemli unsurlardır.

4. Yalınlık (Duruluk): İyi bir cümle, söyleyiş bakımından mecazlı ifadeleri, ağıdalı sözleri çok barındırmayan ve verilmek istenen mesajın çoğunlukla gerçek sözcüklerle verilmeye çalışıldığı cümledir. Yazarın özgünlüğünü ve üslubunu belirleyen bu özellik, anlamın kapalı olduğu, düşüncenin net ifade edilemediği durumlarda yazının akıcılığı ve yazarın üslubu bakımından olumsuzluk içerir.

5. Mantık-sıralama doğruluğu: İyi bir cümle, yukarıda açıklanan özellikler yanı sıra anlamın gerektirdiği mantık ve sıralama yönüyle de birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Dil bilgisi bakımından doğru olsa da mantıksal veya sıralama bakımından birbiriyle çelişen ya da birbirini yineleyen ifadelerin bulunduğu cümleler anlatım bozukluklarına yol açmaktadır (Bağcı, 2011; Gündüz ve Şimşek, 2011; Özdemir ve Binyazar, 1998; Tekşan, 2001).

Özellikle yazılı anlatımda belli bir düzeye ulaşabilmek veya zor gibi görünen ve yavaş gelişen bu beceride başarıyı artırabilmek için yukarıdaki maddelerde belirtilen özelliklere dikkat ederek sürekli ve belirli bir plan dâhilinde, cümle kurma ve yazılı anlatım çalışmaları yapmak, nesnel bakış açısıyla ve belirli aralıklarla yazılanları okumak ve düzeltmek yararlı olacaktır.

2.5.1.6. Yazılı anlatımda paragraf

Yazılı anlatımın temel öğelerinden biri olan ve ana düşüncenin tamamlanmasına kurulan yönelik cümlelerin oluşturduğu paragraf, TDK (Türkçe Sözlük, 2005)'ya göre “*düzyazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler ve kanun maddelerinin kendi içlerinde satır başlarıyla ayrıldıkları ufak bölümlerden her biri*” şeklinde tanımlanmaktadır. Cemiloğlu (2001) ise paragrafı, belli bir düşünce birliğinin, bir ayrıntının ya da bir varlığın bütünlük özelliği ile anlatıldığı düzyazının birimi şeklinde açıklamaktadır.

Yazının rahat okunmasını sağlayan, bir düşünceden başka bir düşünceye geçildiğini belli eden unsur olan paragrafı, bir düşünceyi, bir duyguyu, isteği, öneriyi tam olarak açıklayan ya da betimleyen cümleler bütünü olarak tanımlayan Aktaş ve Gündüz (2009), paragrafın, yazının gelişigüzel bölümlere ayrılması şeklinde düşünülmesinin yanlış olacağına; iyi cümleler kurmak yanında düşüncelerin ve paragrafların iyi düzenlenmesinin de yazının okunabilirliği ve başarısıyla yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedir.

İyi planlanmış bir yazı, ana fikri destekleyen ve onun farklı yönlerini ele alan çeşitli fikir, duygu, olay ve olguların ifade edildiği yardımcı fikirlerden oluşur. Paragraflar, tek bir cümle olabildiği gibi bir düşünce etrafında toplanan birden çok cümleden de kurulabilir. Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin öne sürüldüğü ve savunulduğu bu bölümler paragrafı oluşturur. Yazılanın kolay okunması ve anlama

rahatlığı sağlaması bakımından bu bölümler önemlidir ve yazılı anlatımdaki farklı duygu ve düşünceleri birbirinden ayıran ancak bir o kadar da birbirine bağlı sürdürülen bir zincirin halkaları veya bir çarkın parçaları gibidir (Bağcı, 2011).

Kullanılış yerleri ve özelliklerine göre farklı adlar alan paragrafları, “betimleme, bilgi, duygu, düşünce, olay, yargı, yorum paragrafları” şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Olay yazılarında olayın geçtiği yer, durum ve varlıkların tanıtıldığı paragraflar betimleme-tasvir paragrafı; ders kitaplarında, kaynak kitaplarda ve ansiklopedilerde belli bir konuda bilgi vermek amacıyla yazılan paragraflar da bilgi paragrafı olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra herhangi bir konuda sevinç, üzüntü, korku içeren anlatımlara duygu paragrafı; makale, eleştiri gibi düşünce yazılarındaki paragraflarına da düşünce paragrafı denebilir. Kurmaca metinlerdeki öyküleme yoluyla anlatımları olay paragrafı, görüş ve düşüncelerin yargıya dönüştüğü paragrafları yargı paragrafı ve kişisel görüşlerin aktarıldığı fıkra, deneme türü yazılardaki paragrafları da yorum paragrafı şeklinde açıklamak mümkündür (Aktaş ve Gündüz, 2009; Tansel, 1978).

“İyi bir paragrafın özellikleri neler olmalıdır?” sorusu için şu cevaplar verilebilir:

1. İyi bir paragraf, anlam bütünlüğünün tam sağlandığı, özenli ve bilinçli seçilmiş cümlelerden oluşmalı; rastgele cümlelerin peş peşe sıralandığı bir yığın olmamalıdır.
2. İyi bir paragrafta, yazının tamamında olduğu gibi temel cümle ve yan cümlelerden kurulu belli bir giriş, gelişme, sonuç planı olmalıdır.
3. İyi bir paragraf, ana düşünce ve bu düşünceyi destekleyen yardımcı düşüncelerden oluşmalı; mantık ve önem sırasına göre kurulmalı; dil bilgisi kurallarına, yazım ve noktalamaya dikkat edilmelidir.
4. İyi bir paragraf, açıklama, örneklendirme, karşılaştırma, benzetme, sayısal verilerden yararlanma, alıntı yapma gibi düşünceyi geliştirme yolları ve açıklayıcı, betimleyici, öyküleyici, tartışmacı anlatım biçimleri kullanılarak hazırlanmalıdır.
5. İyi bir paragraf, kullanılan malzeme ve düşüncenin önemine göre okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar kısa ve öz; duydu ve düşüncenin tam

anlaşılmasını sağlayacak kadar da uzun ve detaylı olmalı, ölçünün kaçırılmamasına özen gösterilmelidir. Okuma kolaylığı ve akılda kalıcılığı önemsenmelidir.

6. İyi bir paragraf, biçim bakımından da özenle hazırlanmalıdır. Paragraflar satır başı yapılarak yazılmalı; satır başıyla başlayıp sonraki satır başına kadar devam ettirilmelidir. Ancak estetik kaygıyla değişik şekiller kullanılmamalı, paragraflar arasında geçişi belli etmek için boşluk ya da içerden başlamak yeterli görülmelidir.

7. İyi bir paragrafta, cümleler arasında anlam ve dil özellikleri açısından doğal geçişler kurulmalı, söz ve düşünce tekrarlarından kaçınılmalı; paragraf, bir yazının gelişigüzel bölünmesi şeklinde algılanmamalıdır.

8. İyi bir paragraf oluşturabilmenin yolunun her yönüyle belli bir yazılı anlatım yetkinliğine ulaşmakla mümkün olduğu unutulmamalı; bunun için de değişik konularda yazma etkinlikleri yapmanın ve bunları nesnel bakış açısıyla değerlendirip düzeltmenin gerekli olduğu bilinmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2009; Bağcı, 2011; Erkul, 2004; Özdemir ve Binyazar, 1998; Tansel, 1978).

2.5.1.7. Yazılı anlatımda yazım kuralları ve noktalama işaretleri

Sözlük anlamı olarak (TDK Türkçe Sözlük, 2005), *bir dildeki sözcüklerin yazılış biçimlerini belirleyen kurallar*” şeklinde açıklanan yazım kuralları ve TDK Yazım Kılavuzu (2012)’na göre duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretler olarak ifade edilen noktalama işaretleri yazılı anlatımın en temel unsurlarındandır.

Yazılı anlatımda ileri sürülen görüşün, verilmek istenen mesajın tam ve doğru anlaşılmasına yardımcı olan, anlamı güçlendiren ve yazarın duygu-düşünce dünyasının okuyucuya aktarılmasında kolaylık sağlayan yazım kuralları ve noktalama işaretleri, sözlü anlatımda kullanılan jest, mimik gibi beden dili unsurlarının yazıdaki karşılıklarıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Kişilik meselesi olduğu kadar yazarının dile olan saygı ve sevgisini, aynı zamanda eğitim durumunu da göstermesi bakımından önemli sayılan yazım ve noktalamanın, gelişigüzel değil yerinde ve kararında kullanılması gerektiği ve başarılı bir yazılı anlatım için önemli işlevler üstlendiği unutulmamalıdır.

Noktalama işaretlerinin hiçbirisinin boş yere kullanılamayacağını, bunların tamamının yazılı anlatımda belli görevler üstlendiğini belirten Özbay’a (2011) göre Duygu, düşünce, hayal ve istekler yazıyla anlatılırken söz konusu işaretleri göz ardı etmek, yazının anlaşılmasını zorlaştırır; kelime grupları ve cümleler arasındaki anlam ilgisini ortadan kaldırır. Noktalama işaretlerinin kullanıldığı yerleri çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak, yazılı kompozisyonda başarıyı artırır (Özbay, 2000).

Gönderici ile alıcı arasındaki mesaj alışverişinin sağlıklı ve kalıcı gerçekleşebilmesi için büyük önem arz eden yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin birçok dilde olduğu gibi dilimizde de özellikle öğrenciler tarafından yeteri kadar kullanılmadığı yapılan araştırmalarla ortadadır. Bunun önüne geçmek için belli bir bilinç düzeyine ulaşmak, beceri kazandırmak ve sık yazılı anlatım çalışması yaptırmak gerekmektedir. Verilen bilgilerin uygulamaya dönüşüp dönüşmediği öğretmenler tarafından iyi gözlemlenmeli; her ne kadar Türkçe ve edebiyat öğretmenleri birinci derece sorumluymuş gibi görünseler de bu işin toplumsal bir sorumluluk olduğu düşüncesiyle sadece Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin göreviymiş gibi değerlendirilmemelidir. Toplumun tüm kesimlerinin bu konuda duyarlı davranmalıdır. Aksi takdirde bireylerin, eğitim sonrası üstlendikleri görevlerde ve sosyal yaşamlarında ciddi iletişim sorunları yaşayacakları muhakkaktır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması sonucunda araştırma konusuyla ilişkilendirilebilecek çalışmalar, kronolojik sıra dikkate alınarak “Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Öğrenme Yaklaşımları, Öz Yeterlik ve Yazılı Anlatım” başlıkları altında ilgililerin dikkatlerine sunulmuştur.

2.6.1. Yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar

Yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar kronolojik sıraya göre ve önceki yıllarda yapılan çalışmalar 2000 yılı başlangıç alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Öz (2002), çalışmasında Türkçe öğrenen yabancıların en çok öğrenme güçlüğü yaşadıkları konu olan ad durum eklerinin kullanımındaki yanlışların en aza indirilebilmesi için bir izlençe örneği sunmaktadır. Çalışmasında sunulan bu izlençe örneğinin hazırlanma aşaması öncesinde hedef grubun dil öğrenme ihtiyacı tespit

edilmiş ve izlencenin bu amaca yönelik olarak hazırlanmasına çalışılmıştır. İzlencenin uygulandığı hedef grup, günlük hayatını sürdürebilecek kadar Türkçe öğrenmek istemektedir. Bu grubun akademik düzeyde dil öğrenme ihtiyacı yoktur. Bu nedenle, izlencede yer alan konuşmaların günlük hayattan alındığını ifade etmiştir.

Yaylı (2004), araştırmasını bir yabancı dil öğretim yöntemi olan Göreve Dayalı Öğrenme yönteminin yabancı dil olarak Türkçe alanında uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini ve uygulama sorunlarını ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılında Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesi Litvan Filolojisi-Türk Dili Programı öğrencileriyle yürütülmüş nitel bir araştırmadır. Bu programa kayıtlı 10 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerle yapılan Göreve Dayalı Öğrenme uygulaması sırasında katılımcı öğrenciler gözlenmiş, öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve uygulama sonunda her bir öğrenciyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle daha önceden belirlenmiş olan görev çerçevesine göre incelenmiştir.

Tarhan (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecini kendi başına tamamlamak isteyen bir bireyin öğrenen özelliklerinin neler olması gerektiği ve bu süreçte gereksinim duyacağı bir gerecin nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle yetişkin eğitiminde kullanılan kavram ve tanımlamalara yer verilerek öğrenen özellikleri sunulmuştur. Araştırma boyutunda ise, bireylerin gereksinimlerini karşılayacak bir gerecin niteliklerinin neler olması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan araştırma verilerine dayanılarak kendi kendine öğrenme modeli çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonraki bölümde ise, çıkarılan model temel alınarak çalışma yapırlan ve örnek bir yoğun teker hazırlanmıştır. Çalışma yapırlarında seçilen etkinliklerin gerekçeleri sunulmuştur. Son bölümde, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yorulmaz'ın (2009) çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin dinleme becerisinde kullanılmasının avantajlarını ortaya koymak ve aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yöntem sorununa çözüm bulmak amaçlanmıştır. Çalışma, tanımlayıcı bir niteliğe sahip olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yöntem sorununa, göreve dayalı öğretim

yönteminin kullanıldığı dinleme becerisi ders planları ve malzemeleri ile bir açıklık getirmiştir.

Küçükler (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin tanımladığı öğrenme düzeyleri ve dil yeterlik ölçütleri temel alınarak dilsel becerilerin kazandırılmasına odaklı, sanatsal uyarlarla (resim, karikatür, müzik ve film) yapılandırılmış etkinlikler üzerine bir model önerisi oluşturmak amaçlanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde tanımlanmış B1 ve B2 düzeyleriyle sınırlandırılan bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yetişkin öğretimi kapsamında ele alınmıştır. Etkinlikler, öğrenenin bilgiyi yapılandırırken izlediği sıra göz önünde bulundurularak aynı uyarlarla hem B1 hem B2 düzeyi için oluşturulmuştur.

Tok (2012), yabancı uyruklu öğrencilerin temel beceri alanlarına yönelik olarak yapılan çalışmaların, öğrencilerin en çok yazma alanında başarısız olduklarını gösterdiğini, bu durumun akademik amaçlarla Türkçeyi öğrenen öğrenciler için önemli bir problem teşkil ettiğini ifade etmiştir. Çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, iki kısımdan oluşmaktadır: Birinci bölümde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerileri ele alınmıştır. Bu amaçla, yazma becerilerinin önemi, ana dilde ve ikinci dilde yazma becerilerindeki farklılıklar, ikinci dilde yazma becerileri, yazma yaklaşımları ve yazma türleri açıklanmıştır. Yükseköğretimlerde öğrencilerin en çok karşılaştıkları akademik yazma çeşitlerinden biri olan akademik deneme türü ele alınmış, bu bağlamda akademik deneme teriminin niçin tercih edildiği açıklanmış, yapısal özellikleri verilmiştir. Örnek bir metin üzerinde akademik denemenin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri tahlil edilmiştir. Araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci çalışma kâğıtları, gözlem formları, görüşme kayıtları olmak üzere beş farklı veri toplama aracından gelen veriler analiz edilmiştir. Belirtilen kaynaklardan gelen veriler değerlendirildiğinde, akademik yazma çalışmaları bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Güvercin (2012), Ankara Üniversitesi TÖMER'de orta düzey sınıflarda öğretilen sekiz dil bilgisi konusu için, süreç temelli planlı yazma yöntemine uygun etkinlikler hazırlamıştır. Süreç temelli planlı yazma yöntemiyle, Ankara Üniversitesi TÖMER yöntemiyle yazma yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde

farklılık gösterip göstermediği, ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntemle karşılaştırılmıştır. Çalışma, Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Taksim Şubesi'nde 2011 yılında eğitim gören yirmi öğrencide uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi seviyesi eşit olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın sonunda, deney grubunun ön test ve son test puanları da eklenerek toplam on hafta aldığı puanların ortalaması alınmış ve kontrol grubunun Ankara Üniversitesi TÖMER'de uygulanmakta olan sisteme göre son test puanları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, süreç temelli planlı yazma yöntemi uygulanan sınıfların yazma derslerindeki başarısının, TÖMER yöntemiyle yazma yöntemi uygulanan sınıflara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Takıl (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uygulamalı olarak daha önce hiç kullanılmamış olmasından hareketle, Avrupa Konseyi'nin oluşturduğu ve yabancı dil öğretim sürecinde kılavuz kitap mahiyeti taşıyan “Diller için Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi'ndeki” dil amaçları incelenerek, B seviyesindeki amaçlar Türkçeye kazanım olarak uyarlanmış ve bu temelde bir dil öğretim modeli geliştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iletişimsel yaklaşıma uyarlanmış dil öğretim modeli sonrasında, Türkçe eğitimine yönelik yazma becerileri ile tercih ve tutum düzeylerindeki değişimin incelenmesi ve buna bağlı olarak öğrencilerin belli özelliklerine göre (cinsiyet, Türkiye'de bulunma süresi vs.) yazma beceri düzeyleri ve Türkçe ile Türkçeyi öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Modelin etkisini tespit etmek amacıyla, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin görüşleri de tespit edilerek raporlaştırılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma sonuçlarında içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar neticesinde iletişimsel yaklaşımın, Türkçenin yabancı dil olarak kullanımındaki önemi ortaya çıkmış ve buradan hareketle eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere ve sınav sunucularına önerilerde bulunulmuştur.

Göçmenler (2011), araştırmasında beden dilini kullanarak yabancılara kelime öğretimi yapmanın Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı ve bu süreç esnasında öğrenci üzerinde kültürel bir beden dili farkındalığı oluşturmayı; öğretmen açısından ise derse karşı öğrenciyi olumlu motive edebilmek amacıyla, öğretmenin

beden diline dikkat çekmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde lisans eğitimi almadan önce Türkçe hazırlık eğitimi gören yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Önce biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere on beşer kişilik iki sınıf seçilmiş ve uygulama bu iki sınıf üzerinde yapılmıştır. Bu iki sınıfa ön test-son test yöntemiyle dönem başında ve dönem sonunda test uygulanmış ve sonuçları SPSS yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmasının sonucunda, beden diliyle kelime öğretimi yapılan sınıfın, klasik yöntemle kelime öğretimi yapılan sınıfa göre daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Bakan (2012), temel ve orta dil düzeyindeki öğrencilerin okuma eylemlerinin, gerçekte anlama ulaşma amacı taşımakta olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin, özgün bir yazınsal metne hakimiyet sağlamak için yeterli dilsel edince ve artalan bilgisine sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Bu düşünceden hareketle, araştırmasının odak noktası, metin dil bilimsel bir yaklaşımla, yüzey yapı ve derin yapıdaki doğruluk ve tutarlılık değiştirilmeden, yazınsal bir metnin sadeleştirmesini gerçekleştirmek olmuştur. Çalışmasının temel amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak kullanılan yazınsal metinleri, bilimsel yöntemle çözümlmek ve sadeleştirmektir. Sadeleştirme öncesinde, yazınsal metnin seçimi, metin dil bilim bağlamında bir metin çözümlmesi, ardından yapılacak bilimsel nitelikte bir sadeleştirme süreci ve son olarak sadeleştirilen metnin okuma-anlama becerisine dönük olarak çeşitli tekniklerle sınanması, bu çalışmasının çerçevesini çizmektedir.

Kılıç (2012), betimsel araştırma modeli kullandığı bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancıların temel seviyede (A1-A2) dil becerilerini kolay, kalıcı ve eğlenceli olarak geliştirmede kullanılabilecek eğitici oyun örnekleri sunmuştur. Bu oyunlar, Avrupa Dil Gelişim Dosyası çerçevesinde dinleme, konuşma (sözlü anlatım, karşılıklı konuşma), yazma ve okuma becerilerine yönelik ayrı ayrı düzenlenmiştir. Çalışmasında önce eğitici oyun ve eğitici oyunun dil öğretiminde kullanılmasına yer verilmiş, daha sonra Avrupa Dil Politikası incelenmiş, ardından da dil becerileri tek tek ele alınarak dil becerilerine yönelik temel seviyede (A1-A2) eğitici oyun örnekleri sunulmuştur. Çalışmada yöntem olarak literatür taraması seçilmiş, dil öğretiminde eğitici oyunların kullanımıyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş ve uzman görüşleri alınarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası'ndaki yeterliklere ve dil becerilerine uygun bir şekilde bazı

eğitici oyunlar yabancılara Türkçe öğretimine uyarlanmış, bazıları da özgün olarak hazırlanmıştır.

Tabak (2013), yabancılara Türkçe öğretiminde genellikle geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, bu durumun alan yazında bir sorun olarak değerlendirildiğini, bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılması gerektiğini söylemektedir. Araştırmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin kullanımını ele alarak öğretim tekniği konusunda yaşanan sorunlara alternatif çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmasını, eylem araştırması olarak desenlemiştir. Araştırmasının verilerini gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde etmiştir. Verilerini betimsel ve içerik analizini kullanarak incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim tekniğinin sınıfın fiziksel ve sosyal boyutuna, sınıf içi uygulamalara ve öğrenen özelliklerine yönelik önemli değişiklikler oluşturduğunu görmüştür.

Yurtseven Üze'nin (2010) çalışmasının amacı, yabancı dil öğretiminde gittikçe daha ağırlıklı olarak yer alan yazınsal metinlerin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve önemini araştırmaktır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın bir kullanım alanı olan Yeni Hitit ders kitapları, çalışma kitapları ve dinleme kayıtlarında yer alan yazınsal metinler, metin türü, içerik, metin-alıştırma ilişkisi ve metin-görsellik ilişkisi açısından incelenip değerlendirilmiştir.

Keskin (2010), “Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Yazınsal Metinlerle Kültür Aktarımı” adlı çalışmasında, dil öğretiminin kültürlerarası karşılaşma alanı olduğu düşüncesinden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılan aynı zamanda kültür aktarım araçlarından olan yazınsal metinlerin, bu süreçteki yeri ve önemini sorgulamaktadır. İlk olarak “Yeni Hitit Ders Kitapları”, “Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” ve “Türk Dünyası İçin Türkçe Ders Kitapları” adlı yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kullanılan yazınsal metinler ve bu metinlerin türleri incelenmiştir. Ardından yabancı dil öğretimi yaklaşımlarından olan kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşım doğrultusunda yazınsal metinlerden oluşan uygulama örnekleri hazırlanıp, İstanbul Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Bozkurt (2011), çalışmasında yabancı dil öğrenmenin önemli bir ayağını oluşturan hedef dilde yazılmış bir öykünün dil düzeylerine göre yeniden oluşturulması, düzeylendirilmesi ve yalınlaştırılması için uygun bir yöntem ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmasında dil, kültür ve kültür aktarımında yazınsal metinlerin önemi konularını ele almıştır. Türkçe yazılmış bir öykü, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerine göre yeniden oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında dünyada ve Türkiye'de yapılmış sözcük sıklığı çalışmaları incelenmiştir. Yeniden oluşturulan düzeye uygun öykülerde, Türkçede en sık kullanılan 1000, 2000, 3000, 4000, 5000 ve üzeri sözcükler, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 dil düzeylerine uygun olarak kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, yerli ve yabancı yazarlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları incelenmiştir. Bu ders kitapları ve Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni incelenerek, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bir dil bilgisi şablonu hazırlanmıştır. Düzeylere göre yeniden oluşturulan öykülerde bu dil bilgisi şablonu kullanılmıştır.

Top (2013) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının, dil öğrenimindeki temel becerilerden sayılan yazma becerisine katkı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Araştırma, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Yoğunlaştırılmış Türkçe Kursuna katılan B1 seviyesinde 42 ve C1 seviyesinde 24 olmak üzere toplam 66 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmada, ön test son test kontrol gruplu deneysel modelden yararlanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Avrupa Dil Gelişim Dosyası B1 ve C1 Düzeyleri Yazılı Anlatım Öz Değerlendirme Ölçeği”, öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını ölçmek amacıyla Susar Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirmek amacıyla “Yaratıcı Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazma çalışmalarının, B1 ve C1 seviyelerindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öz yeterlik algılarını ve yazma süreçlerini etkin hale getirdiği sonucuna varılmıştır.

Bayezit (2013), yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımının incelemeyi amaçlamıştır. Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitaplarını, karşılaştırmalı bir çalışma yapabilmek için seçmiştir. Chamot ve O

Malley'in sınıflandırmasına bağlı kalarak ders kitaplarında kullanılan stratejileri tespit etmiş ve sonuçları incelemiştir. Total English Elementary'nin, Yeni Hitit 1'e göre bilişüstü stratejilere ve strateji kombinasyonlarına daha çok önem verdiğini gözlemlemiştir. Yeni Hitit 1'deki bilişüstü stratejilerin oranını % 5.729, Total English Elementary'deki oranını % 34.494 olarak belirlemiştir. Bu oran, İngilizce ders kitabının öğrencilerin bilişüstü bilgilerini, Türkçe ders kitabına göre daha çok kullandığını göstermiştir. Her iki kitabın da açık strateji öğretimi yapmadığını, stratejilerin ders kitaplarında örtük bir şekilde görevlerin içine yerleştirildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, İngilizce ders kitabının, hayat boyu öğrenme kutuları yolu ile sadece 8 stratejinin tanımını farklı görevlerde verdiğini dile getirmiştir.

Güngör'ün (2013) araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe metin özetleme becerileri incelenmiştir. Araştırmada, sadece ön test-son test deney grubu bulunan yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde, 2012/2013 eğitim-öğretim yılı, Nisan-Haziran 2013 kur döneminde B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 43 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerden ön test ve son testte özetlemeleri istenen metinlerden elde edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, SPSS 21.0 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiş, ön test-son test arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, "t-testi" ve "varyans analizi" ile sınanmıştır.

Yılmaz'ın (2014) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, Türkçe deyimlerin öğretiminde uygulanabilirliğinin ve öğretim sürecinin Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case studies) ya da diğer bir adıyla örnek olay çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümündeki 20 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu, alan yazından alınan proje, ürün dosyası, öz değerlendirme formları ve süreçte uygulanan alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinden elde edilen dokümanlar kullanılmıştır.

Erol (2014), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi kavramı üzerinde durmuş ve bu konuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin mevcut durumunu, belirlenen ders kitaplarının kelime hazinesini sayı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri yönüyle incelemiş, elde ettiği verileri Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırmıştır. Eldeki verilere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini ve nasıl daha nitelikli hale getirileceği üzerine değerlendirmelerde bulunmuştur. Son olarak, çalışmadaki altı farklı kelime listesinden oluşan havuzdan, sıklık ve yaygınlık oranlarına göre yaklaşık 1000 kelimelik bir tavsiye kelime listesi hazırlamıştır. Bu listedeki kelimelerin, temel seviye (A1-A2) için öncelikle öğretilmesi gereken kelimeler olduğunu ifade etmiştir.

Hasekioğlu (2009), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla bu çalışmasını yapmıştır. Bu amaçla, çalışmasında sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretiminde kullanılabilecek etkinlikleri ayrıntılı olarak ele almıştır. Bu teknikler ve etkinlikler çerçevesinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1-A2 temel düzeyde hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisini, sözcük öğretimi açısından çözümlemiş ve değerlendirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere ışık tutması gayesiyle, adı geçen seriye, sözcük öğretim tekniklerini ve etkinliklerini göz önünde bulundurarak öneriler sunmuştur.

2.6.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu bölümde öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar kronolojik sıraya göre ve önceki yıllarda yapılan çalışmalar 2000 yılı başlangıç alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Çolak (2006), çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenmeyi merkeze alarak öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrenme yaklaşımları, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Kontrol gruplu ön test- son test-tekrar test modeline göre gerçekleştirilen araştırmasını Sultanahmet Anadolu Teknik Lisesi Tesviye Bölümü “Cisimlerin Dayanımı” dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüştür. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımların belirlemek üzere Biggs tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Envanteri kullanmıştır. Araştırma sonucunda; “Akademik başarı ön testinden alınan puanları

kontrol ettiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasannu ile ders alan öğrencilerin akademik başarı son test puanları, anlatım temelli öğretim tasannu ile ders alan öğrencilerin puanlarından yüksektir.” denencesini ispatlamıştır. “Akademik başarı son testinden alınan puanları kontrol ettiğinde, işbirliğine dayalı öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin akademik başarı kalıcılık testi puanları, anlatım temelli öğretim tasarımı ile ders alan öğrencilerin puanlarından yüksektir” denencesini ispatlayamamıştır.

Kızılgüneş’in (2007) çalışmasının amacı, altıncı sınıf öğrencilerinin sınıflandırma konusundaki başarılarını, epistemolojik inançların, motivasyonun, öğrenme yaklaşımlarının ne kadar tahmin ettiğini araştırmaktır. Çalışmaya, Ankara’nın Çankaya ilçesinden rastgele seçilen 11 okuldan toplam 1041 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, ölçüm araçları olarak Epistemolojik inançlar Anketi, Öğrenme Yaklaşımları Anketi, Başarı Motivasyonu Anketi ve Sınıflandırma Kavram Testi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve başarı motivasyonlarının sınıflandırma konusundaki başarılarının, %14’ünü açıkladığını göstermiştir. Aşamalı çoklu regresyon analizinde öğrencilerin başarılarını hangi değişkenin en iyi tahmin ettiği araştırılmış ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının başarılarını %12 oranında tahmin ettiği bulunmuştur. Kalan %2’lik kısmı ise öğrencilerin epistemolojik inançlarının açıkladığı saptanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğrencilerin Sınıflandırma Kavram Testi (CCT) skorlarının ayrı ayrı, öğrenme yaklaşımları, epistemolojik inançları ve öğrenmeye dayalı hedefleri ile pozitif ve anlamlı bir ilişkide olduğu saptanmıştır.

Ekinci’nin (2008) çalışmasının temel amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleriyle (öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, üniversite, konu alanı (sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar), başarı düzeyi, sınıf, cinsiyet ve mezun olunan okul türü) ilişkilerinin ortaya konmasıdır. Çalışması, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmasının evrenini Hacettepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi’nin lisans programlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmasının örneklemini sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve güzel sanatlar alanlarını temsil eden ve her üç üniversitede karşılık olarak bulunan bölümlerin 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 3428 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmasının

verilerini kendisi tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretme-Öğrenme Ortamı Algısı Ölçeği'nin örnekleme uygulamasıyla elde etmiştir.

Yılmaz (2009), tarafından gerçekleştirilen araştırmada karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre akademik başarıları, web materyalini kullanma davranışları, derse devamları, ortama yönelik memnuniyetleri değerlendirilmektedir. Araştırmasını YTÜ Eğitim Fakültesi'nde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini alan 91 lisans öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmasında karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs, Kember ve Leung'e ait olan “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği'nin” araştırmacı tarafından uyarlanmış Türkçe versiyonunu kullanmıştır. Araştırmasının bulguları, öğrencilerin karma öğrenme ortamındaki akademik başarılarının, Web materyalini düzenli kullanma davranışlarının, yüz yüze derse ve Web ortamında derse devamlarının, yüz yüze ve Web tabanlı ortamlardan memnuniyetlerinin öğrenme yaklaşımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği yönündedir. Öte yandan bulgulara göre derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin karma öğrenme ortamından memnuniyetleri yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

Şat'ın (2013), çalışmasının amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri lisans öğrencilerinin projelerine ve raporlarına verilen yapılandırıcı geri bildirimle yönelik algılarını ve tercihlerini araştırmaktır. Araştırmasında karma yöntem desenlerinden aşamalı keşif araştırma deseni kullanmıştır. Öğrencilerle (n=10) yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, öğrencilerin çeşitli biçimlendirici geri bildirim özelliklerine ve kaynaklarına yönelik olan algılarını ve tercihlerini betimleyen temalar oluşturmuştur. Oluşturduğu temalar ve literatür kullanarak algılar ölçeği ve tercihler ölçeğinden oluşan bir anket hazırlamıştır. Çalışma için verileri Amasya, Ankara ve Hacettepe üniversitelerinde bulunan 250 BÖTE lisans öğrencisinden 2012-2013 Bahar Döneminde toplamıştır. Çalışma sonucunda, proje derslerinde verilen biçimlendirici geri bildirimlerin, öğrencilerin proje ve rapor gelişimlerinin yanı sıra, onların öğrenme gelişimleri üzerindeki önemi öğrenciler tarafından önemli şekilde dikkat çektiğini tespit etmiştir.

Özkaya (2013), araştırmasında çevrimiçi öğrenme programlarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları tarafından yordanıp yordanmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme programlarına devam eden öğrencilerin akademik başarılarının, transaksiyonel uzaklık, sorgulama topluluğu ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, öğrenim görülen yıl, daha önce uzaktan eğitim görüp görmediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Canıdemir (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarıları ile ilişkisi incelenmiştir. Korelasyonel bir araştırma olan bu çalışmada, sınavla ve sınavsız öğrenci alan ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, başarı amaç yönelimleri, SBS puanları ve bazı sosyo-demografik özelliklerinin akademik başarıları ile ilişkileri incelenmiştir.

Demir (2013), son yıllarda öğrenme sürecinde etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenenlerin bireysel farklılıklarına yönelik etkinliklerin düzenlenmesi için yeni yaklaşımlara uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önem kazandığını ifade etmiştir. Yapılandırmacı anlayışına uygun olmakla beraber sınıflardaki öğrenci çeşitliliğine dayanarak çeşitliliğin arttırılmasını savunan sınıfta farklı özelliklere sahip tüm çocuklara farklı yollardan ulaşılmasını destekleyen farklılaştırılmış öğretim yöntemleri bu çalışmasının temelini oluşturmuştur. Çalışma farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinden Katlı Öğretim ve İstasyon yöntemlerinin uygulanmasının öğrenme-öğretme süreci açısından önemli olan öğrencilerin erişileri, öğrenme yaklaşımları ve öğrenmenin kalıcılığı değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir.

Kılınç (2013), araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisini seçtiklerini ve öğrenme yaklaşımını seçmelerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmasında ilişkisel tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırmasının evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki genel lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmasında üzerinde çalıştığı grup, Kayseri İli, merkez ilçelerde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 6 farklı genel lisede

öğrenim görmekte olan 9. 10. 11.ve 12. sınıflara devam eden 741 öğrenciden oluşmaktadır.

2.6.3. Öz yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu kısımda öz yeterlik ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar kronolojik sıraya göre ve önceki yıllarda yapılan çalışmalar 2000 yılı başlangıç alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Işık (2001), çalışmasında bireyin belirli bir görevi yerine getirebilmek ve istenilen sonuçlara ulaşabilmek için sahip olduğu yetkinliklere ne kadar inandığını gösteren “Öz-Yeterlilik” olgusunu, Genel Yeterlilik ve Rol Yeterliliği çerçevesinde incelemiştir. Sosyal Bilişsel Teori tarafından insan davranışlarının temelini oluşturduğu belirtilen Temel Yetkinlikleri örnek alarak, Genel Yeterlilik İnancı ölçebilecek yeni bir soru formu geliştirmiştir. Araştırmanın hedef kitlesini ilk, orta ve üst düzey yöneticiler oluşturmuş ve genel yeterlilik inançlarının, yöneticilerin pozisyonları gereği üstlendiği rolleri yerine getirebilmeye dair inançlarını, yani Rol Yeterliliği İnancılarını ne düzeyde etkilediğini araştırmış ve iki inanç düzeyi arasında anlamlı bir ilişki elde etmiştir.

Kapıcı Zengin (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz- yeterlilik algılarını, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırmayı, Batman il sınırları içerisinde yer alan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 508 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiş, örnekleme aldığı okulları tabakalama yöntemi ile seçmiştir. Çalışmasındaki verileri, “Öğretmen Görüşleri Ölçeği” ve “Sınıf-içi İletişim Ölçeği” ile toplamıştır. Araştırmasının nicel bilgilerinin analizinde, Ortalama, Standart Sapma, Frekans, Yüzde, t-Testi, Varyans Analizi, Scheffe Testi ve İki Yüzde Arasındaki Farkın Anlamlılık Testini kullanmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiğini belirlemiştir. Sınıf içi gözlemler sonucunda genel olarak öz-yeterlilik algılan yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin, sınıfta daha olumlu davranışta bulunduklarını saptamıştır.

Varol (2007), yapmış olduğu çalışmasında BESYO öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik beklenti düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasındaki verileri, Niğde Üniversitesi BESYO öğrencilerinin öğretmen yetkinlik

beklenti (öz yeterlilik) düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve daha önce uygulanmış Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri (ÖYBE) kullanmıştır. Araştırmayı, Niğde Üniversitesi BESYO' da öğrenim gören 138 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin öğretmen öz yeterlilik beklentisi düzeylerine etkisi incelenen değişkenlere ilişkin elde edilen verileri, Tek Yönlü Varyans Analizi ve iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t-testi) ile analiz etmiştir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğretmenlik öz yeterlilik puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistik sonuçlara göre, sınıflar arasındaki fark 2. ve 3. sınıflar için anlamlı iken, diğer sınıflar için bu fark 0.5 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Mezun olunan okul türüne, cinsiyete, barınma şekline, yerleşim yeri şekline göre ise öğretmen öz yeterlilik beklentisi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çetin (2007), bu araştırma ile yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisini ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Tarama modellerinden izleme yaklaşımını uyguladığı araştırmasında, Bandura (1990) tarafından geliştirilen, araştırmacı tarafından da Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Öz-Yeterlilik Ölçeğini, Yılmaz (1997) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Ölçeğini ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen Program Hakkındaki Öğrenci Görüşleri Anketini kullanılmıştır. Ölçme araçlarını 2005-2006 eğitim-öğretim yılının bahar döneminin başında ve sonunda İstanbul ilinde bulunan 10 İlköğretim Okulu'nun 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören 526 öğrenciye uygulamıştır. Elde ettiği sonuçlara göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını belirlemiştir.

Erden (2007), çalışmasını sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının, öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutum ve akademik başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla yapmıştır. Bu araştırmayı, 2005-2006 akademik yılında İzmir ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan 238 sınıf öğretmeni ve 185 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile yürütmüştür. Araştırma verilerini elde etmek için öğretmenlere, Fen Öğretimi Öz yeterlilik İnanç Ölçeğini (Enochs & Riggs, 1990); öğrencilere ise Geban ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen Fen Bilgisi Tutum Ölçeğini uygulamıştır. Nicel verilerin analizinde istatistikî işlemlerden t testi, aritmetik

ortalama, standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%) ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanmıştır. Nitel verilerin analizinde kodlama yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek fen öğretimi öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğrenci tutum ve başarısını olumlu etkilediğini; düşük fen öğretimi öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğrenci tutum ve başarısını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Analizler sonucunda akademik öz yeterlilik, sınav kaygısı kuruntu boyutu, cinsiyet, sayısal öz yeterlilik, sınav kaygısı duyuşsallık boyutu, akademik yardım yeterliliği, sosyal öz yeterlilik ve akademik güdülenme değişkenlerinin, akademik başarıyı yordadığını; öte yandan akademik öz yeterliliğin alt boyutları olan iyi bir sınıf öğrencisi özellikleri ve kavrayış değişkenlerinin akademik başarıyı yordamadığını belirlemiştir.

Büyükikiz (2011), çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada örnekleme yoluna gidilmemiş, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören C2 seviyesindeki 150 öğrencinin tamamına ulaşmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde, betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanmıştır. Analizleri SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyini .05 olarak kabul etmiştir. Araştırmasının sonucunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki elde etmiştir.

Yağmur (2012), çalışmasında Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilik algılarının cinsiyete, öğrenim şekline, öğrenim gördüğü sınıfa, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi ve söz konusu tutumları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmasının evrenini 2011-2012 öğretim yılında Kayseri ilindeki Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören toplam 770 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kendisi tarafından geliştirilen

“Kişisel Bilgi Formu” , Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” ve Çelik ve Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğini” kullanmıştır. Çalışmasında, Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve öz-yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İçöz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, orta öğretim öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmak; sınıf seviyesi, cinsiyet ve okul türünün her bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmasını, Ankara'da 2011-2012 eğitim öğretim yılının güz döneminde, genel lise, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve özel lise olmak üzere dört farklı tür okulda yürütmüştür. Ölçüm araçları olarak Kimya Tutum Ölçeği, Öğrenmede Güdül Stratejiler Anketi Türkçe Versiyonu ve bilişsel beceriler için Lise Kimya Öz Yeterlilik Ölçeğini kullanmıştır. Elde ettiği verileri, korelasyon analizi ve her bir bağımlı değişken için üç yönlü varyans analizini (ANOVA) kullanarak analiz etmiştir. Analiz sonuçlarının öğrencilerin kimya derslerine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlilik inançları arasında yüksek korelasyon gösterdiğini, yine öğrencilerin cinsiyeti ve okul türünün kimya derslerine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı etkileri bulunduğunu belirtmiştir.

2.6.4. Yazılı anlatım çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalar

Bu bölümde yazılı anlatım çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalar kronolojik sıraya göre ve önceki yıllarda yapılan çalışmalar 2000 yılı başlangıç alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

Şimşek'in (2000) araştırması, ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ve bilgisayar destekli yazılı anlatımın etkililiğini saptamaya yönelik olarak yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde kullandıkları dil bilgisi özelliklerini saptamak üzere Kadıköy ve Eyüp ilçelerinden random usulü ile seçilen beşer okulun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu evrenden gene random usulü ile seçilen 400 öğrenci, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Sonuç olarak ise üçüncü uygulama dışında diğer altı uygulamalardan elde edilen puanlar arasında ve uygulamaların tümünden elde edilen puanların ortalamasında da anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar, bilgisayar destekli yazılı anlatım

çalışmalarının, geleneksel yöntemlerle yapılan yazılı anlatım çalışmalarından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Dalak (2000), bu araştırmasını, yabancı dil Fransızca öğretiminde, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, yaratıcı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre hangi ölçülerde daha etkili olduğunu gözlemlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasını, 1999-2000 öğretim yılı ikinci yarısında Cumhuriyet Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı bölümü, üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler 12'si deney grubunda 12 'si de kontrol grubunda olmak üzere 24 öğrenciyle haftada iki saat üzerinden toplam sekiz haftalık süre sonunda elde edilmiştir. Tezin giriş bölümünde sorun kısaca tanıtılmış, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Alt bölümde ise sırasıyla, öğretmen ve öğrencide yaratıcılık özellikleri, yaratıcılığa uygun ve uygun olmayan durumlar, küçük gruplar halinde çalışmanın getiri ve götürülen, son olarak da oyun ve yaratıcılık ilişkisi ele alınmış ve alıştırmaya tiplerine yer verilmiştir. Yabancı dilde metin üretmenin, metin analizinden geçtiği görüşünden hareketle, üçüncü bölümde yazılı anlatım sürecini kolaylaştıran okumanın öneminden, metin incelemesi ve anlamaya yönelik yapılabilecek etkinliklerden ve alıştırmaya tiplerinden söz edilmiştir. Metin üretme aşamasında ise üretim modellerine, yapılan etkinliklere, alıştırmalara ve iyi yazmaya yönelik önerilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, kuramsal dayanakların bir öğretim ortamında sınanması söz konusu olduğundan, sınıfta uygulama çalışması yapılmış, elde edilen sonuçlar sunulmuş, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışkan (2001), bu çalışma için, Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören ve bölüm öncesi bir yıl İngilizce yabancı dil eğitimi alan 141 öğrenciden elli beşi rastlantısal örnekleme yoluyla seçilmiş ve bunların bir dönemde girdikleri toplam üç sınavın yazılı anlatım bölümleri sözcük biçim, söz dizim ve sözcük anlam hataları açısından incelenmiştir. Hata belirleme ve gruplandırma işlemlerinden sonra, sonuçlar öğrencilerin dil düzeyi ve sınav türlerine göre tablolara aktarılmıştır. Çalışmanın sonuçları, her üç düzeyden öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının, söz-dizimi düzleminde yer alan yüklem-eylem tamlama grubunda yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Orta düzeyde hata yoğunlaşmasında ikinci sırayı sözcük-anlam düzleminin aldığı gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, daha önce yapılan araştırmalarda öne çıkan bulgular

doğrultusunda, öğrencilerin yazılı iletişimde anlamsal yalınlaştırmayı öne çıkarıp, sözdizim ve gramerde doğruluğu ikinci derecede önemli gördüklerini ortaya koymuştur.

Tekşan'ın (2001) araştırmasının temelini, öğrencilerin yazılı anlatımını geliştirme çalışmaları oluşturmuştur. Yazma çalışmalarından önce öğretmen tarafından yeterli bir ön hazırlık yapılmasının, öğrencilerin yazılı anlatımını geliştireceği düşüncesi araştırmasının temel dayanağı olmuştur. Bu temel dayanaktan hareketle, alanla ilgili yerli ve yabancı kaynakları tarayarak çeşitli ön hazırlık çalışmaları geliştirmiştir. Yazma becerisinin düşünme ve duyma ile yakın ilgisinden dolayı, ön hazırlıkta öğrencilerin duygu ve düşüncelerini uyarıcı çalışmalara bolca yer vermiştir. Bunun için resim ve karikatürlerden faydalanmıştır. Beyin fırtınası ve soru-cevap yöntemlerinden hareketle ön hazırlık çalışmaları geliştirmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Çanakkale Merkez İlköğretim Okulu son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Önce bu öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını ölçen bir anket uygulamıştır. Elde ettiği bulgular sonucunda, yazma çalışmalarından önce, gerektiği gibi düzenlenmiş ön hazırlık çalışmalarının mutlaka yapılması fikrine ulaşmıştır.

Polat (2003), çalışmasında, her eğitim kurumunun hâlihazırda kullandıkları ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belli aralıklarla ölçturmeleri ve yetersiz sonuçlar aldıkları takdirde kendi program ve öğrenci profiline uygun güvenilirliği kanıtlanmış ölçekler geliştirmesi ve bunları kullanmasının daha iyi olabileceği fikriyle, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı yazılı anlatım sınavlarını değerlendirmede kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin ölçülmesini amaçlamıştır. Bu maksatla, bu okulda daha önce yapılmış bir yazılı anlatım sınavından 3 ayrı başarı seviyesinde (iyi-orta-kötü) toplam 50 kağıt seçmiş ve bunları o okulda çalışan ve yazılı anlatım değerlendirmesinde en az 3 yıl deneyimli 10 hocaya ve yine bu okulda kullanılan bütünsel performansı ölçücü tipte bir kriterle birer ay arayla iki kere okutmuştur. Bu sonuçlara göre yeni geliştirilen analitik ölçeğin Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı Yazma Becerileri sınavlarını değerlendirmede bütünsel performansı ölçücü kritere oranla hem notlayıcılar hem de notlayıcıların kendi okumaları göz önüne alındığında daha güvenilir sonuçlar verebileceği kanısına ulaşmıştır.

Duranlıoğlu'nun (2004) Yabancı Dil Yazılı Anlatım Kâğıtlarını Değerlendirme Kriteri kullanarak yaptığı bu çalışma, öğrencilerin yazılı anlatımdaki doğru gramer kullanımları ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, yazılı anlatım kâğıtlarının değerlendirilmesi üzerine bir etkisi olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir. Bu amaçla, 10'u deneyimli ve 14'ü deneyimsiz olmak üzere toplam 24 yabancı dil öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. Tüm öğretmenlerden, toplam 40 yazılı anlatım kağıdını farklı zamanlarda olmak üzere iki kez değerlendirmelerini istemiştir. Bu toplam 40 kağıt iki gruba ayrılmıştır: Birinci grup kağıtları öğretmenlerin farklı zamanlarda aynı kağıda verdikleri notların tutarlı olup olmadığını tespit etmek, ikinci grup kağıtları ise öğrencilerin doğru gramer kullanımı ve öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin notlandırma üzerine etkisi olup olmadığını saptamak için kullanmıştır. İkinci değerlendirmeyi, birinci değerlendirmeden bir ay sonra yapmıştır. Birinci grup 20 kağıt, her iki değerlendirmede de, kağıtlar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öğretmenlere verilmiş, ancak ikinci grup 20 kağıdın cümle düzeyindeki gramer hataları ikinci değerlendirmeden önce düzeltilerek verilmiştir. 3 öğretmen hariç, diğer tüm öğretmenlerin birinci ve ikinci değerlendirmede birinci grup 20 kağıda verdikleri notlar tutarlı bulunmuş ($r > 0,70$) ve söz konusu 3 öğretmen diğer istatistiksel analizlere dahil edilmemiştir. Bu sebeple kalan toplam 21 öğretmenin her iki değerlendirmede ikinci grup 20 kâğıda verdikleri notları istatistiksel olarak incelemiştir. Sonuç olarak, uygulanan ikili t-test analizlerine göre, öğrencilerin grameri doğru kullandıkları zaman, öğretmenlerin değerlendirmelerini etkilediği ve çözümlemeli kritere göre, içerik, düzen, kelime kullanımı ve yazım kuralları gibi alt kategorilere daha fazla not vererek toplam notları artırdıkları görülmüştür.

Yazar (2004), İngilizce öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasının her zaman zorluklarla karşılaşılan bir alan olduğunu, bu zorluğun üstesinden gelebilmek için değişik yaklaşım ve tekniklerin de yardımıyla bu alanda önemli oranda çaba harcandığını ifade etmektedir. Ancak ortak terminoloji eksikliği ve bu terminolojiyi öğretmeye yönelik tekniklerin yokluğunun bu alanda hâlâ problemlerle karşılaşılmamasına neden olduğunu, özellikle yetişkin öğrencilerin, yapmaları gerekenlerle ilgili açık ve net bir şekilde bilgilendirildiklerinde kendilerini daha güvende hissettiklerinin bir gerçek olduğunu dile getirmektedir. Bu çalışmasının amacı, öğrenci başarısı ile yazmanın 6+1 Özelliğinin öğretimi arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca

ulaşmak için Başkent Üniversitesi Hazırlık Okulunda öğrenim görmekte olan 31 öğrenci üzerinde küçük ölçekli bir araştırma yapmıştır.

Şahin (2004), araştırmasını öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede aktif öğrenmenin, geleneksel öğretimden daha etkili olup olmadığını incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasına konu olan yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenci başarılarının değerlendirilmesini, “bilgi ve uygulama” düzeylerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerini, Yazılı Anlatım Başarı Testi ve kompozisyon yoklaması ile toplamıştır. Araştırmasında “kontrol gruplu ön test-son test deney deseni” kullanmıştır. Araştırmasını gerçekleştirdiği deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi uygulamıştır. Elde ettiği bulgulara dayanarak, aktif öğrenmenin, yazılı anlatım becerisi üzerinde hem bilgi hem uygulama düzeyinde, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Ahmet Kelağa (2005), araştırması ile Yunanistan’ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında iki dilli eğitim gören öğrencilerin ana dili Türkçede ve ikinci dil Yunancada okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma evreni ile 2002-2003 öğretim yılında Gümülcine (Komotini) ve İşkeçe (Ksanthi) Azınlık Ortaokullarında 1. sınıfta kayıtlı öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 109 öğrencinin oluşturduğu örneklem grubunu incelemiştir. Araştırmasındaki verileri, okuduğunu anlama becerisi için hem Türkçe hem de Yunanca için hazırlanmış çoktan seçmeli sorular, yazılı anlatım becerisi için ise iki dilde kompozisyon yazdırılması ile elde etmiştir. Araştırma bulguları ve bunlara ilişkin yorumlar da beşinci bölümde yer almaktadır. Buna göre yapılan t testi sonucunda örneklem grubunun Türkçe okuduğunu anlama beceri düzeyinin 36,90/ 100, Yunanca okuduğunu anlama beceri düzeyinin 29,92/ 100 olduğunu bulmuştur. Yazılı anlatım becerisinde ise öğrencilerin Türkçedeki ortalamalarını 41,63/ 100, Yunancada ise 37,87/ 100 olarak saptamıştır.

Turhan’ın (2005) çalışmasında, Çince ve Türkçenin söz dizimsel yapılarının karşılaştırılarak benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi ve her iki dili öğrenen öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hataların analizinin yapılarak bu iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların yaptığı olumlu ve olumsuz aktarımların saptanması amaçlanmıştır. Çalışmasında sadece Çince ve Türkçe dil araştırmalarında değil tüm

diller için de büyük önem taşıyan ve dil bilim araştırmalarının bel kemiği sayılan söz dizim konusuna değinmiştir. Bu diller arasındaki farklılıkların her iki dili öğrenen öğrencilerin bu dilleri öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamak için, her iki dili öğrenen öğrencilerin yazdıkları metinleri incelemiş, bu metinlerde söz dizimi konusunda yapılmış hataları saptamış ve hataların olası nedenlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Elde ettiği bulguları uygulamalı hata analizi çalışmasıyla değerlendirmiştir. Verileri incelediğinde, Çince öğrenen Türk öğrencilerin daha çok yüklem-tümleç yapısında ve özne kullanımında hata yaptıklarını, Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin ise sıklıkla tamlamalarda, birleşik cümle kurmaya yarayan ulaş ve ortaç yapılarının kurulmasında, eklerin kullanımı konularında sıklıkla hata yaptıklarını saptamıştır.

Akbayır (2006), anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan yazılı dil ürünlerinin tümünün geniş anlamda bir metin olduğunu, yazılı her metnin de bir anlatım biçimi olduğunu ifade etmektedir. Yazılı anlatım biçimlerinin, açıklama- tartışma (düşünsel)-betimleme-öyküleme (yazınsal) olmak üzere dört temel başlık altında toplandığını belirtmektedir. Yazma becerisinin edinimi ve kullanımı ile ilgili çalışmalarını, ileride öğretmen olacak eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptı. Öğretmen adaylarından oluşan 20 kişilik uygulama grubuna 10 hafta içerisinde 80 metin yazdırıldı. Bu metinlerin verilerinden yola çıkarak hazırladığı bu çalışmada, yazılı anlatımda biçimin (üslubun) bir ögesi olarak kullanılan anlatım biçimlerinin yazma becerisindeki işlevlerini, edinim (yetenek) ve kullanım (uygulama) bağlamında ele aldı. Uygulamaları, sistematik bir biçimde ilk yazılıdan son yazılına doğru gelişim, edinim ve kullanım düzeyinde sıraladığında, anlatım biçimlerini kuram ve uygulama bağlamında kavrayan, yeterli donanımı alan öğretmen adayı bir öğrencinin, düşünsel ya da yaratıcı yönü yüksek, özgün bir metin ortaya koymasa da kurgu ve dil kullanımı açısından nitelikli metinler oluşturmada belirli bir düzeye ulaşabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Kırbaş (2006), araştırmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imlâ, noktalama kurallarının uygulanmasını ve planlama hatalarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmasının evrenini, Erzurum ili sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmasının örneklemini, Erzurum merkezden seçilen Şair Nefi İlköğretim Okulu, Sabancı İlköğretim Okulu, Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu, Saltukbey İlköğretim Okulu, Halit Paşa İlköğretim Okulu, Kâzım Yurdalan İlköğretim

Okulundaki toplam 171 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmayı anket yaparak hazırlamıştır. Anketi ilk olarak Şair Nef'i İlköğretim Okulu 8/A sınıfında uygulamış ve daha sonra seçilen ilköğretim okullarının sekizinci sınıflarından bir şubeye uygulamıştır. Seçilen ilköğretim okullarının Erzurum'un sosyoekonomik bakımından farklı eğitim bölgelerinden olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmasında verilerin analizinde "ki-kare" analizini kullanmıştır. Bu analizleri, bilgisayarda SPSS for Windows 10.00 istatistiksel analiz paket programı ile yapmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğunu tespit etmiştir.

Ayaz'ın (2007) araştırmasında, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki liselerin dokuzuncu sınıfında öğrenim gören 300 öğrencinin yazılı kompozisyonları, bağlama öğeleri kullanımı, bağlama öğeleri kullanım hataları, tutarlılık biçimleri ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar bakımından değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden, kendilerine verilen 7 farklı konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılı kompozisyonların değerlendirilmesinde "Bağlama Öğeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği" ile "Bağlama Öğeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsızlık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının, ortaöğretim değerlendirme ölçütlerine göre (fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plan, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu) %44,7'sinin orta, %39,7'sinin iyi ve %15,6'sının zayıf seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yapılan anlamlandırma testlerinde konu seçiminin ve sosyoekonomik düzeylerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Şenalp (2007), çalışmasında Marmara Üniversitesi Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin iki sınavdaki yazılı anlatımlarından yola çıkarak hatalarını sınıflandırıp nedenlerini bulmayı ve onları en aza indirmek için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bunu yapmadan önce, yazılı anlatımın tanımını yaparak yabancı dil öğretim yöntemlerinden ve Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki yerinden bahsetmiştir. Hatalar konusunda inceleme yaparken, yabancı dil öğretiminde hataların İletişimsel Yaklaşım'a kadar olumsuz olarak nitelendirildiğini, bu yaklaşımla birlikte öğrencilerin neyi, ne kadar öğrendiğini gösteren bir işaret olduğunu ve olumlu bir kimlik kazandığını

fark etmiştir. Yanlışıların birçok sınıflandırılması olduğundan bahsetmiş, tezinin uygulama bölümünde Hurrydeo Beefun tarafından önerilen kelime bilgisi/dil bilgisine dair hatalar, biçimsel hatalar ve cümle yapısına dair hatalar olarak sınıflandırma yapmıştır. Bu sınıflandırmayı, Marmara Üniversitesi Fransızca Hazırlık Bölümü'nde, 1. ve 8. aylarda yapılan sınavlarda yer alan yazılı anlatımlarda uygulamış ve özellikle kelime bilgisi / dil bilgisine dair hataların her iki sınavda da önemli yer tuttuğunu tespit etmiştir.

Alkan'ın (2007) araştırmasının temel amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları ortaya koymaktır. Araştırmasını, tarama modelinde yapmıştır. Araştırmasına ilişkin uygulamayı, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Nallıhan ilçe merkezinde bulunan beş ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde aralıklı zamanlarda gerçekleştirmiştir. Araştırmasında verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataları belirlemek üzere bir ölçek geliştirmiştir. Verilerin analizinde, yüzde, frekans değeri, aritmetik ortalama ve standart sapmanın hesaplanmasında, “tek yönlü varyans analizi testi” ve “Scheffe testinden” yararlanmıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında dış yapı boyutunda önemli hataların yapılmadığını görmüştür. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin iç yapı boyutunda konuyu sınırlandıramadıklarını, anlatmak istediklerini paragraflara bölemediklerini ve yazılarında mantıksal bir bütün oluşturamadıklarına ilişkin bulgular elde etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazıda anlatım ve mantık bakımından uyumu sağlayamadıkları sonucuna varmıştır.

Pekaz (2007), çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının hangi düzeyde olduğunu, yazılı anlatımlarındaki imla kuralları, noktalama işaretleri, ses olayları ve anlatım bozuklukları hatalarının neler olduğunu ve bu hataların düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirimin etkilerini araştırmıştır. Araştırmasına, Sinop ili Türkeli ilçesindeki altı ilköğretim okulundaki sekizinci sınıf öğrencilerini dâhil etmiştir. Bu öğrenci gruplarını, deney ve kontrol grubu öğrencilerine ayırmıştır. Bu amaçla deney grubu öğrencileri 43, kontrol grubu öğrencileri de 185 kişiden oluşmuştur. Araştırmasında, ipucu ve geri bildirimin etkisini araştırmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubu öğrencilerine üçer defa yazılı sınav uygulamıştır. Böylece öğrencilere onar gün arayla toplam 684 yazılı sınavı uygulamıştır. Birinci sınav

sonunda yapılan hataları, sadece deney grubu öğrencilerine geri bildirim ve ipucu yoluyla göstermiştir. Bu uygulamayı, ikinci ve üçüncü sınavlarda da devam ettirmiş, öğrencilerde bilgi eksiklerini gidermiş, bunun sonucunda deney grubu öğrenci hatalarında yüzde seksenlere varan düzelmeler kaydetmiştir. Kontrol grubu öğrencilerindeki değişim oranlarının çok az farklılaştığını tespit etmiştir.

Büyükikiz'in (2007) araştırmasında, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri, söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen 11 konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kullandıkları cümle yapıları ve yaptıkları anlatım bozuklukları incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin toplam 1360 cümle kullandığı belirlenmiştir. Bu da, öğrenci başına ortalama 12,9 cümle düştüğünü göstermiştir. Bu cümlelerin %76'sının (1041) basit, %9'unun (135) birleşik, %5'inin (69) sıralı, %8'inin (115) bağlı cümle olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları cümleler, anlatım bozukluğu bakımından değerlendirildiğinde 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Bu anlatım bozukluklarının 72'si yanlış anlamda kullanılan sözcükler, 36'sı gereksiz sözcük kullanımı, 11'i gereksiz tekrarlar, 1'i deyim ve atasözü yanlış, 7'si sıra yanlışlığı, 39'u öge eksikliği, 19'u mantık yanlışlıkları, 31'i özne-yüklem uyumsuzluğu, 15'i tamlama yanlışlığı, 2'si gereksiz kip ve kişi ekleri, 51'i eksik veya yanlış ek kullanımı ve 7'si de zamir belirsizliğinden kaynaklanmaktadır tespitinde bulunmuştur.

Demirtaş (2008), Alman dil bilimci Wolfgang KLEİN'in "Türklerin kendi dillerinde fiili cümlenin sonuna yerleştirdiklerini ve bunun Fransızca gibi fiillin hemen özneden sonra kullanıldığı dillerin öğrenilmesinde büyük hataların işlenmesine sebebiyet verdiğini" (MARQUILLÓ LARRUY, Aralık 2002, s.66,67) dile getirdiğini ifade etmektedir. Bu durumun, Türk öğrencilerinin daha çok hata yapmalarına sebep olduğunu ve sonuçta kendi ana dillerindeki bilgilerin Fransızca öğrenimi sırasındaki transfer mekanizmasında engellemelere yol açtığını belirtmektedir. Anket, öğrenci sınav kâğıtlarının analizi gibi somut verilere dayalı olan bu araştırmanın amacı, ilk önce Fransızcada yazılı anlatım tekniği üzerinde ayrıntılı bilgiler vermek, daha sonrasında da Türk öğrencilerin Fransızca öğrenirken yaptıkları hata çeşitlerini analiz ederek bir

sonuca ulaşmak ve bu hataların en aza indirgenebilmesi için somut ve uygulanabilir pedagojik çözüm önerileri sunmaktır.

Yılmaz (2009), evrenini Erzincan il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarındaki ikinci kademe öğrencilerinin oluşturduğu çalışmasını, örneklem alma yoluyla yapmıştır. Çalışmasının örneklemini, Erzincan'ın Tercan ilçesindeki Mamahatun 17 Şubat İlköğretim Okulu ikinci kademedan seçilen 109 öğrenci oluşturmuştur. Dört bölümden oluşan çalışmasının birinci bölümünde, araştırmanın önemine ve amacına yer vermiş, problem durumu, varsayımlar, sınırlılıklar, yöntem ve araçları belirtmiştir. Çalışmasının ikinci bölümünde, yazılı anlatım çalışmaları, yazma süreci, yazma sürecindeki sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler, yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi ve düzeltilmesi gibi konular üzerinde durmuştur. Çalışmasının asıl kısmını teşkil eden üçüncü bölümde, yazılı anlatım bozuklukları üzerinde durmuştur. 109 öğrencinin çalışma kâğıtları üzerinde dil bilgisiyle ilgili anlatım bozukluğu içeren 380 cümle tespit etmiş ve bu cümleleri ilgili konu başlıkları altında tasnif etmiştir. Konunun somutlaştırılması açısından çalışma kitapları ve kâğıtlarında yer alan kusurlu örneklerin bazılarını yine bu bölümde yer vermiştir. Çalışmasının dördüncü bölümünde ise, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş, buna ilişkin bulgular ve yorumlar paylaşmıştır.

Şişmanoğlu'nun (2009) “Türkçe Dersi Öğretim Programının Amaç ve Kazanımları Açısından Trabzon İli 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmasının amacı, Trabzon'daki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin hangi seviyede olduğunu belirlemek ve öğrencilerin yeni Türkçe programının yazma amaç ve kazanımlarına ne kadar ulaşabildiklerinin belirlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunmaktır. Çalışmasının evrenini Trabzon ili, örneklemini ise Prof. İhsan Koz İlköğretim Okulu, Cezine Kardeşler İlköğretim Okulu ve Derecik İlköğretim Okulu'nda okuyan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Tarama yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirileceği kompozisyonlar ve yazılı anlatımlarını değerlendirdikleri anketleri, programın 6 amaç ve 42 kazanımına göre incelemiştir. Öğrencilerin, “yazma kurallarını uygulama” amacıyla (%72,1), “planlı yazma” amacından (%80,9) daha düşük bir başarı göstermelerine rağmen yüzdelerle bakıldığında iki amaçta da yüksek bir başarı

gösterdiklerini gözlemlemiştir. Yalnız öğrencilerin, bitişik eğik el yazısı kullanmada, yazdıkları metni görsel materyallerle desteklemede, kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmede, diğer kazanımlara göre daha düşük bir başarı gösterdiklerini tespit etmiştir. “Farklı türlerde metinler yazma” amacıyla öğrencilerin, yazılarında en çok şiir türünü tercih ettiklerini belirlemiştir.

Aktaş’ın (2009) çalışması, dilin temel işlevlerinden hareketle dil bilimin ortaya koyduğu kuramsal temellerin yabancı dil öğretimindeki etkin yansımalarını içeren, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 düzeyi yazılı anlatım becerisinin, yaratıcı yazma yaklaşımı açısından geliştirilmesini amaçlamaktadır. Nitel ve nicel araştırma boyutuna sahip olan çalışmasını, İzmir Ekonomi Üniversitesinde öğrenim gören A2 düzeyi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışması, Avrupa Dil Gelişim Dosyası’nın kavramları tümel değerlendirme, öz değerlendirmeyi kapsayan yaratıcı yazma süreci oluşumlarının nicel olarak ön test ve son test istatistiksel değerlendirmesini içermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla yine ön test ve son test olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazılı anlatım öz değerlendirme ölçeğini uygulamıştır. Nitel açıdan ise, A2 düzeyine uygun olarak geliştirilmiş yazılı anlatım çalışmalarını, ALTE onaylı Perugia Üniversitesi CELI 1 A2 düzeyi yazma ölçeğini kullanarak ön test ve son test olarak değerlendirmiştir. Çalışmasının nicel sonuçlarının, öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlik algılarını etkin hale getirdiğini görmüştür. Nitel sonuçlar ise, öğrencilerin A2 düzeyine uygun olarak oluşturdukları yazılı anlatım ürünlerinde dilsel gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Çetin (2009), çalışmasında Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatımın öğretimini ele almıştır. Dil öğretimi için iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmış olan bazı dil öğretim kitaplarını incelemiştir. İletişimsel yaklaşımı dil öğrenimi için uygun gördüğünden, çalışmasının alanını bu yaklaşımda yazılı anlatım öğretimi ile sınırlandırmıştır. Bununla birlikte, karşılaştırmalı bir görüş açısı ortaya koyabilmek için aynı konuyu, bazı eski metotlarla da kısaca incelemiştir.

Albayrak (2010), çalışmasıyla ana dili Moğolca olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını tespit etmeyi, yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi ve özellikle de Moğollara Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanacak çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, Türkçe Öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kùltürler Fakùltesi Türkoloji Bölümü II. ve III. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışması sırasında, nitel araştırma yöntemlerinden “doküman incelemesi” tekniğıyle elde ettiğı verileri “içerik analizine” tabi tutmuştur. İçerik analizinde verileri kodlamış, deşifre edilen hata tiplerinin istatistiki durumlarını tespit etmiş, dil bilgisi açısından değerlendirmesini yapmış ve birtakım önerilerde bulunmuştur.

Bedirhanoglu (2010) tarafından yapılan araştırmada, 60 ilköğretim 8. sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri, kurucu yanlışlıklarından kaynaklanan anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir. Kurucu yanlışlıklarıyla beraber diğer anlatım bozukluklarına da yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerden, kendilerine verilen “Hiç kimse başarı merdivenine elleri cebinde tırmanmamıştır.” sözüyle ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kurdukları cümleler, anlatım bozuklukları açısından incelenmiş, yanlış cümlelerin doğru kuruluşları gösterilmiştir. Çalışmada öğrencilerin toplam 1300 cümle kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumda öğrenci başına ortalama 21,6 cümle düştüğünü, cümlelerin %12,9’unun (168) isim cümlesi, %84,3’ünün (1096) fiil cümlesi, %39,3’ünün (512) basit, %57,8’inin (752) birleşik, %5’inin (65) sıralı, %9,2’sinin (120) bağı, %2,7’sinin (36) eksiltili cümle olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları cümleler, 15 farklı anlatım bozukluğu bakımından değerlendirilmiş ve cümlelerde 316 anlatım bozukluğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2010), araştırmasında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri düzeylerini tespit etmiş ve çeşitli yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirmiştir. Ayrıca becerilerdeki bu gelişimin birbirini etkileme durumunu tespit etmiştir. Çalışma grubu, Ankara ili, Keçiören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağı Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulundan 5 ve Mehmet Örucü İlköğretim Okulundan 5 olmak üzere toplam 10 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Türkiye Sağlık İşçileri Sendikası İlköğretim Okulundan alınan 5 öğrenci, araştırmanın “Yazma Grubunu”, Mehmet Örucü İlköğretim Okulundan alınan 5 öğrenci ise araştırmanın “Okuma Grubunu” oluşturmuştur. Bu araştırma, nitel araştırma modelinin eylem araştırması desenine göre

tasarlanmıştır. Araştırma, eylem araştırmasının “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda yürütülmüştür. Okuma ve yazma grubundaki öğrencilerin, uygulama sonunda okuduğunu anlama beceri düzeyinde basit ve derin anlamada ilerlediklerini, yazılı anlatım beceri düzeylerinin, deneyim aşaması ve üzerinde yer aldığını belirlemiştir.

Bakır (2010) tarafından yapılan araştırma, ebe ve hemşire adaylarının yazılı anlatım becerileri bakımından hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ebelik ve Hemşirelik bölümlerine devam eden 1. sınıf öğrencilerinden toplam 140 kişi oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesini kullandığı bu araştırmasında, öğrenciler tarafından oluşturulan çalışma yapılarından veriler elde etmiştir. Çalışma beş bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, araştırmanın amacı, konusu ve yöntemiyle ilgili bilgilere; ikinci bölümde mesleki eğitimde ana dili eğitiminin öğretimi ve önemi ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Üçüncü bölümde, ses bilgisi düzeyinde yapılan yanlışlıklara; dördüncü bölümde, cümle bilgisi düzeyinde yapılan yanlışlıklara; beşinci bölümde ise imlâ ve noktalama düzeyinde yapılan yanlışlıklara yer vermiştir. Sonuç ve öneriler bölümünde ise, elde ettiği sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda, karşılaşılan sorunlarla ilgili değerlendirme ve çözümler yer almıştır.

Duran (2010), çalışmasında yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim I. kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini kavramsal olarak incelemiştir. Araştırmasının problem cümlesini, “Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde yaratıcı yazma yaklaşımının etkisi nedir?” olarak belirlemiştir. Problemin çözümü için tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırmasının örneklemini, yazma öğretiminde kullanılan klasik tekniklere uygun hazırlanan etkinlik örnekleri ve yaratıcı yazma etkinlik örnekleri oluşturmuştur. Örnekleri karşılaştırarak, klasik tekniklerle yaratıcı yazma teknikleri arasındaki farkları tespit etmiş ve sonuçlar çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim I. kademe öğrencilerinin, yaratıcı yazma tekniklerine uygun hazırlanan etkinlikle yazma becerileri gelişiminin olumlu etkilendiğini tespit etmiştir.

Karabuğa (2011), araştırmasında Türkçe öğretmeni adayı birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını

kullanabilme düzeylerini incelemiştir. 2009-2010 öğretim yılında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeydeki 131 öğrenciyi araştırma için örneklem almıştır. Yazılı anlatım metinlerinden ve öğrenci anketlerinden (sosyoekonomik vb.) elde ettiği verilerin analizinde, SPSS 15,0 programının, yüzde (%), frekans (f), minimum (en az), maksimum (en çok), aritmetik ortalama (), standart sapma (S) ve ilişkisiz ölçümler t-testi, varyans analizi için ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanmıştır. Öğrencilerin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini belirlemek için, öğrencilere farklı zamanlarda bir serbest yazma ve bir yaratıcı yazma çalışması yaptırmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirmek için “Noktalama İşaretleri Ölçeği ve Yazım Kuralları Ölçeği” kullanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım metinlerini inceleyerek, noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeylerini değerlendirmiştir.

Şamlıoğlu (2011), araştırmasını Ardeşen ilçesinde on ikinci sınıfta okumakta olan öğrencilerin yazılı anlatım bozukluklarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasında, Ardeşen ilçesinde bulunan Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Türk Telekom Lisesi on ikinci sınıflarında 2010-2011 eğitim öğretim döneminde okumakta olan 165 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Öğrencilerden, kendilerine verilen altı konudan birini seçerek kompozisyon yazmalarını istemiştir. Bu öğrencilerin yazdığı kompozisyonlardaki anlatım bozukluklarını belirleyerek analiz etmiştir. Ayrıca ilçede bulunan 40 Türk Dili Edebiyatı öğretmenine, öğrencilerde görülen yazılı anlatım bozukluklarının türlerini, sebeplerini, yazılı anlatım bozuklukları hakkında kendi görüşlerini ve yazılı anlatım bozukluklarının giderilmesi için yürüttükleri çalışmaları belirlemek üzere anket uygulamıştır. Anketten elde ettiği sonuçlardan en önemlisi, öğrencilerin anlatım bozukluğu konusunu önemsemedikleri ve özellikle yerel dilin anlatım bozukluğu yapmaya sebep olduğu bulgusudur. Sonuç olarak bu çalışmada, Dil ve Anlatım derslerinde anlatım bozukluğu konusunun öneminin öğrencilere kavratılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca anlatım bozukluklarının giderilmesinde öğrenci, okul, aile, çevre, medya faktörlerinin göz önünde tutulması gerektiğini ifade etmiştir.

Jarbold'un (2012) araştırmasının amacı, Moğolistan'ın Bayan-Ölgii ilinde yaşayan ve Türk Kolejinde öğrenim gören Türk asıllı Kazak öğrencilerin, Türkiye Türkçesini öğrenirken yazılı anlatımda yaptığı dil bilgisiyle ilgili yanlışları tespit etmek

ve bu yanlışları dil bilgisi açısından değerlendirerek Kazaklara Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktır. Araştırmasında, bu amaca uygun olarak doküman inceleme yöntemine başvurmuştur. Araştırmasının çalışma grubunu Moğolistan'ın Bayan-Ölgii ilindeki Türk Kolejinde eğitim-öğretim gören 80 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmayla ilgili veri kaynaklarını, kendisi 2011- 2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Moğolistan'ın Bayan-Ölgii ilindeki Moğol-Türk Kolejinde öğrenim gören öğrencilerden elde etmiştir. Yaptığı çalışma sonucunda, Türk Kolejinde öğrenim gören Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken ana dilleri olan Kazak Türkçesinden çok miktarda olumsuz aktarım yaptıkları sonucuna varmıştır.

Babanoğlu (2012), ara dilin, uzun zamandır ikinci/yabancı dil edinimi araştırmalarının önemli bir konusu olduğunu ifade etmiştir. Çalışmasında, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenenlerin, İngilizce metinlerindeki zarf bağlaç kullanımını araştırmıştır. Zarf bağlaçları, bu kullanımın eğer varsa olası bir ana dil aktarımından ve farklı ana dil art alanlarından gelen öğrenenler arasında, ortak ara dil özelliklerinin bulunup bulunmadığı açısından incelemiştir. Çalışmasında, zarf bağlaç kullanımında farklı öğrenenler arasında bazı ortak ara dil özelliklerine rastlamıştır. Ayrıca, Türk öğrenenlerin zarf bağlaç kullanımlarında, ana dil aktarımı adına bazı ana dil etkileri belirlemiştir.

Sarıkaya (2013), araştırmasında Erzincan Çağlayan İlköğretim Okulu ile Bayırbağ İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan yüz kişilik örneklem grubunun yazılı anlatım becerilerini, çatı yanlışlıklarından kaynaklanan anlatım bozukluğu açısından değerlendirmiştir. Çatı yanlışlıklarıyla beraber diğer anlatım bozukluklarına da yer vermiştir. Araştırmasında öğrencilerden, “Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.” atasözüyle ilgili kompozisyon yazmalarını istemiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğrencilerin kurdukları cümleleri anlatım bozuklukları açısından incelemiş, yanlış cümleleri kompozisyon kâğıtlarında altını çizerek belirtmiştir. 8. sınıfta anlatım bozuklukları konusunu işlemiş, 6 ve 7. sınıftaki öğrencilere ise anlatım bozukluğuna neden olan unsurları kavratmıştır. Bu doğrultuda altı çizili cümlelerdeki anlatım bozukluklarının düzeltilmesini istemiştir. Öğrencilere dönüt vermeyi sağlayan bu yöntem, öğrencilerin yanlışlarının farkına varmasını sağlamıştır. Yazılı anlatım, dil bilgisi, fiilde çatılar, anlatım bozukluğu konularıyla ilgili sorular sormuştur. Verilen cevapları değerlendirmiştir. Yazılı anlatımda kullanılan 417

cümlede anlatım bozukluğuna rastlamıştır. Yaptığı araştırmaya göre, cümlelerin %27,27'sinde anlatım bozukluğuna rastlamıştır.

Ünlü (2013), yazılı anlatımın en son ve en zor kazanılan bir dil becerisi olduğunu belirtmiştir. Çalışması, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeliyle yapılan bu çalışmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilçede okuyan ikinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, Çanakkale Merkez İlköğretim Okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okuyan toplam 84 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere açıklayıcı ve tartışmacı anlatımda kompozisyonlar yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlarda düşünceyi geliştirme yollarını kullanma sıklık ve yaygınlıkları tespit edilmiştir.

Özdemir'in (2013) çalışmasının amacı, Kosova'da devlet okullarının ilköğretim ikinci kademesinde Türkçe eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Bu tezi, 2012 yılı Mayıs ayında yapılan bir ön çalışma ve 2013 yılı Şubat ve Nisan ayları arasında 2 aylık bir ana uygulama ile oluşturmuştur. Tezine ilişkin çalışmaları, Priştine, Prizren ve Mamuşa'da toplam 5 ilköğretim okulunda yapmıştır. Kosovalı Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla Kosova'da ilköğretim ikinci kademe verilen Türkçe dersi kazanımlarından yola çıkarak bir Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı oluşturmuştur. 19 maddeden oluşan, analitik rubrik şeklinde hazırladığı bu ölçme aracı ile 228 öğrencinin yazılı anlatım örneklerini incelemiştir. Bunun sonucunda Kosovalı Türk öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu konuların, yazıya uygun ve etkili bir başlık yazılması, konuya uygun, etkileyici bir giriş bölümü oluşturulması, sayfa düzenindeki boşlukların standart ölçülere göre düzenlenmesi, çeşitli anlatım yöntemlerinin kullanılarak anlatımın başarıyla zenginleştirilmesi konuları olduğunu belirlemiştir.

İnan'ın (2013) araştırmasının amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemek, bu başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve yaptıkları yanlışları değerlendirmektir. Araştırma, betimsel niteliktedir. Alan araştırması yönteminin seçildiği çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 71 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ölçme aracı olarak kompozisyon kâğıtları, kişisel bilgi formu, Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar önce nicel olarak SPSS 15.0 ile betimsel istatistik, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, t testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U kullanılarak analiz edilmiş, daha sonra kompozisyonlar nitel olarak kategorik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların, Türkçe yazılı anlatımda orta düzeyde bir başarı gösterdikleri ve bu başarılarının istatistiksel olarak cinsiyet ve ana dili değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçları olarak da, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların, Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Polat'ın (2014) araştırmasının amacı, Rusların Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunları tespit edip değerlendirmektir. Bu nedenle tarama modeli kullanmıştır. Araştırmasının çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunun hazırlık sınıfı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacı ile görüşme yöntemini kullanmıştır. Türkçe öğrenen evrendeki bireylerin yazılı ve dil bilgisi anlatım sınavlarının yanı sıra, uzman görüşlerini alarak örneklemdeki Türkçe öğrenim düzeylerine göre hazırlamış olduğu yazılı anlatım sorularını da kullanmıştır. Genel olarak Türkçenin yabancılarla öğretimi konusunda hâlihazırda bulunan kaynakların az olmasının, bu konunun tarih boyunca ihmal edildiğini gösterdiğini ifade etmiştir. Özel olarak ise Türkçenin Ruslara öğretimi konusunda Avrupa Dil Portföyüne uygun dil öğretim setinin bulunmaması ve bu konudaki araştırmaların az olması nedeniyle, Rusların Türkçeyi öğrenirken özellikle yazılı anlatımda zorlandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmasının sonucunda, Rusların Türkçeyi öğrenmede anlatma dil becerilerinin hepsinde özellikle de yazılı anlatımda zorlandıklarını belirlemiştir.

Topuzkanamış'ın (2014) araştırmasının amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisi ile öğrencilerin strateji eğitimi konusundaki görüşlerini

belirlemektir. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden; deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler deney grubundan 25 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği, görüşmeler içinse Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Yukarıda yer alan ilgili araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılacak olursa, araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretimi, öğrenme yaklaşımları, öz yeterlik ve yazılı anlatım çalışmaları nın incelendiği görülmektedir. Araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretimi farklı açılardan ele alınmış; alanın sorunları, çözüm önerileri ve iyileştirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Yine çok yeni bir konu olan öğrenme yaklaşımlarının farklı düzey ve gruplar üzerinde değerlendirmesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmalardan önemli bir kısmının öz yeterlik konusu üzerinde yoğunlaştığı ve öğrencilerin öz yeterlik algılarının ve öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında ise özellikle öğrencilerin yazılı anlatım becerileri irdelenmiş ve yazılı anlatımın unsurları ile yazılı anlatım çalışmalarında karşılaşılan hata tipleri üzerinde durulmuştur. Her ne kadar farklı alanlarda çok sayıda çalışma yapılmış olsada yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve yazılı anlatım çalışmalarının birlikte değerlendirildiği ve aralarındaki ilişkinin ortaya konduğu bir çalışmanın olmadığı gözlenmiştir. Buradan hareketle de bu çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, öz yeterlik düzeylerinin ve yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları hataların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi konularında açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Kaptan (1998)'a göre olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012).

3.2. Evren

Bu araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş; evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de hazırlık öğrenimi görmekte olan C1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni yaklaşık 190 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin tamamına ölçek uygulanmış ancak yapılan inceleme sonucunda 172 öğrenciye ait ölçeğin analize uygun olduğu ve 18 kişiye ait ölçeğin çok fazla sayıda boşluk içermesi nedeniyle değerlendirmeye alınmamasına karar verilmiş ve toplamda 172 kişiden alınan ölçekler üzerinden veri analizleri yapılmıştır.

Tablo 3. 1

Araştırmanın Evrenine İlişkin Betimsel Değerler

Üniversite	Öğrenci sayısı		Toplam
	Kız	Erkek	
Atatürk Üniversitesi	32	53	85
İstanbul Üniversitesi	19	30	49
Gaziantep Üniversitesi	14	24	38
Toplam	75	107	172

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu araçların özellikleri ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırma verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılı Mayıs-Eylül dönemi arasında C1 düzeyinde başarılı adaylardan toplanmıştır. Araştırma süresince ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından alan uzmanı görüşleri alınarak seçilen “Yazılı Anlatım Çalışması, Büyükikiz (2010) tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği, Büyükikiz (2009) tarafından geliştirilen Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği

Bu ölçek Tait, Enwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilmiş ve Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde derinlemesine, stratejik ve yüzeysel öğrenmeyi ölçen üç alt boyut bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrenme kavramına yüklenen anlam ölçülmektedir. Üçüncü bölümde öğrencilerin farklı türdeki ders ve öğretime ilişkin tercihleri ölçülmektedir. Dördüncü bölümde ise öğrencilerin kendilerini başarı yönünden değerlendirmelerine yönelik maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde elde edilen iç tutarlık değerleri ölçeğin toplamı ve alt boyutlar için .71 ve .91 arasındadır. Ölçeğin Ozan ve Çiftçi (2012) tarafından bir diğer güvenirlik çalışmasında ölçeğin bütünü için güvenirlik değeri .84 olarak ve alt boyutlar için sırasıyla .73, .85 ve .74 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği

Yazma becerisi öz yeterlik ölçeği Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilmiş olan öz bildirime dayalı likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 48 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve geçerlik güvenirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 56.85'ini açıklayan iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iki boyutlu yapısının model uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve model uyumunun iyi düzeyde olduğu bulunmuştur (RMSEA: .048, SRMR: .047, CFI: .099, AGFI: .86). Ölçeğin güvenirlik değeri ise ölçeğin tamamı için .92 ve alt boyutlar için sırasıyla .92 ve .74 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu araştırmanın bağımsız değişkenlerine yönelik olarak ve araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerini belirlemek üzere Büyükkiz (2010) tarafından geliştirilmiş olan ve katılımcıların *“yaş, cinsiyet, geldikleri ülke, ana dilleri, daha önce Türkçe öğrenip öğrenmedikleri, Türkçeyi öğrenme amaçları, Türkçe öğrenmenin zorluğu, Türkçe okuma yapıp yapmadıkları, ne kadar zamandır Türkiye’de bulundukları, bildikleri yabancı diller, ne kadar sık internet kullandıkları, bilgisayar ya da telefonda kullandıkları diller, ne kadar sık kitap okudukları, en çok zorlandıkları ya da en iyi olduklarını düşündükleri beceriler”* gibi birtakım konularda ihtiyaç duyulan özelliklerini belirlemeye çalışan 20 sorudan oluşan bir bilgi formudur. Bu değişkenler, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları veya öz yeterlik algıları ile demografik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ele alınmıştır.

3.3.4. Yazılı anlatım çalışması

Burada araştırmaya katılan Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki başarılarını tespit etmek amacıyla yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin Türkçe düzeylerine dikkat edilerek ve Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü ile Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (DİLMER) çalışan 11 alan uzmanına çeşitli konular verilmiş ve bunlardan en uygun olanlarını seçmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirme ve önerileri doğrultusunda seçilen üç konu öğrencilere verilmiş ve bu konulardan birini seçerek;

konularla ilgili çeşitli ipuçlarını da kullanıp yazılı anlatım çalışması yapmaları istenmiştir. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları ele alınarak bunlar sesbilim, biçimbilim, cümle düzeyi ve yazım ve noktalama başlıkları altında dikkatlere sunulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle öğrenme yaklaşımları, dil öğrenme stratejisi ve yazma becerileri öz yeterlik ölçeğinden elde edilen değerlerin, parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları incelenmiştir.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için, veri setinin varyanslarının homojen olması ve verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Field, 2009; Büyüköztürk, 2007b; Ergün, 1995). Bu bağlamda verilerin homojen dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için Levene homojenlik testi ve normal dağılım için ise Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmıştır.

Veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için Bağımsız örneklemeler için t testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılarak veriler analiz edilmiş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Değişkenler arasında anlamlı farklılıkların belirlendiği durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Scheffe ve LSD testleri kullanılarak farkın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri analizinin tüm aşamalarında $p=0.05$ değeri kritik değer olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve yazma becerisi öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek için uygulanan öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği ile yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4. 1

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Gazete, Dergi ve Kitap Okuma Sıklıkları

Oran	f	%
Her gün	67	39,0
Haftada bir	83	48,3
Ayda Bir	22	12,8
Toplam	172	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin % 39'unun her gün, % 48,3'ünün haftada bir ve % 12,8'inin ayda bir Türkçe kitap, dergi ve gazete okudukları görülmektedir.

Tablo 4. 2

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanım Sıklıkları

Oran	f	%
Her gün	116	67,4
Haftada birkaç kere	39	22,7
Ayda birkaç kere	14	8,1
Hiç	3	1,7
Toplam	172	100,0

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin % 67,4'ünün her gün, % 22,7'sinin haftada birkaç kez, % 8,1'inin ayda birkaç kere ve % 1,7'sinin ise hiç internete girmediği görülmektedir.

Tablo 4. 3

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanım Süreleri

Oran	<i>f</i>	%
1-3 saat	101	58,7
3-6 saat	52	30,2
6 saat üstü	19	11,0
Toplam	172	100,0

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin % 58,7'sinin 1-3 saat arasında, % 30,2'sinin 3-6 saat arasında ve % 11'inin ise 6 saat ve üstü oranında internette zaman geçirdiği görülmektedir.

Tablo 4. 4

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnternet Kullanımında Tercih Ettikleri Dil

Dil	<i>f</i>	%
Türkçe	71	41,3
Kendi ana dilleri	61	35,5
Rusça	19	11,0
İngilizce	21	12,2
Toplam	172	100,0

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin % 41,3'ünün internette Türkçeyi kullandığı, % 35,5'inin internette kendi ana dilini kullandığı, % 11'inin internette Rusçayı kullandığı ve % 12,2'sinin ise internette İngilizceyi kullandığı görülmektedir.

Tablo 4. 5

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin E-Mail Yazışmalarında Tercih Ettikleri Dil

Dil	f	%
Türkçe	48	27,9
Kendi ana dilleri	90	52,3
Rusça	5	2,9
Çince	1	,6
İngilizce	28	16,3
Toplam	172	100,0

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin % 27,9'unun e-mail yazmak için Türkçeyi kullandığı, % 52,3'ünün e-mail yazmak için kendi ana dilini kullandığı, % 2,9'unun e-mail yazmak için Rusçayı kullandığı, % 0,6'sının e-mail için Çinceyi kullandığı ve % 16,3'ünün ise e-mail yazmak için İngilizceyi kullandığı görülmektedir.

Tablo 4. 6

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Cep Telefonunda Tercih Ettikleri Dil

Dil	f	%
Türkçe	83	48,3
Kendi ana dilleri	67	39,0
Rusça	6	3,5
Çince	1	,6
İngilizce	15	8,7
Toplam	172	100,0

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin % 48,3'ünün cep telefonunda Türkçeyi kullandığı, % 39'unun cep telefonunda kendi ana dilini kullandığı, % 3,5'inin cep telefonunda Rusçayı kullandığı, % 0,6'sının cep telefonunda Çinceyi kullandığı ve % 8,7'sinin ise cep telefonunda İngilizceyi kullandığı görülmektedir.

4.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. Cinsiyet değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Kız	65	69,05	11,14		
	Erkek	107	72,87	12,85	-1,983	.049
Stratejik	Kız	65	69,90	11,26		
	Erkek	107	74,12	12,24	-2,255	,025
Yüzeysel	Kız	65	62,96	11,72		
	Erkek	107	66,79	12,58	-1,990	,048

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. **p= .05**

Buna göre *Derinlemesine Yaklaşım* alt boyutunda kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =69,05) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}$ =72,87) olduğu ve erkeklerin derinlemesine stratejisini kızlara göre anlamlı olarak daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stratejik Yaklaşım alt boyutunda ise kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =69,90) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =74,12) olduğu ve erkeklerin stratejik yaklaşımı kızlara göre anlamlı olarak daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Yüzeysel yaklaşım alt boyutunda ise kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =62,96) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =66,79) olduğu ve erkeklerin yüzeysel yaklaşımı kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları söylenebilir.

4.1.2. Yaş değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini

belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi- ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 8

Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Yaş	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	16-20	93	70,6317	13,27441
	21-26	55	72,8636	11,70547
	27-30	19	71,1184	10,28158
	31 üstü	5	71,7500	9,37917
Stratejik	16-20	172	71,4317	12,34012
	21-26	93	72,2796	12,84893
	27-30	55	73,5273	11,91149
	31 üstü	19	71,1053	8,26569
Yüzeysel	16-20	5	71,6000	11,58879
	21-26	172	72,5291	12,02358
	27-30	93	66,0349	12,15086
	31 üstü	55	64,3636	13,32872

Tablo 4.8’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9

Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	174,663	3	58,221		
	Gruplar içi	25864,972	168	153,958	,378	,769
	Toplam	26039,635	171			
Stratejik	Gruplar arası	103,425	3	34,475		
	Gruplar içi	24617,430	168	146,532	,235	,872
	Toplam	24720,855	171			

Yüzeysel	Gruplar arası	108,012	3	36,004		
	Gruplar içi	26061,683	168	155,129	,232	,874
	Toplam	26169,695	171			

Tablo 4.9 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde yaşı anlamlı bir şekilde değişmediği söylenebilir.

4.1.3. Ana dil değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin ana dillerinin ait olduğu dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10 ve Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 10

Ana Dili Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Dil	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Hint-Avrupa	28	74,3750	9,88651
	Ural-Altay	109	72,9587	12,95766
	Hami-Sami	31	63,5484	9,21444
	Çin-Tibet	4	70,3125	9,86233
Stratejik	Hint-Avrupa	28	74,3750	9,88651
	Ural-Altay	109	72,9587	12,95766
	Hami-Sami	31	63,5484	9,21444
	Çin-Tibet	4	70,3125	9,86233

Yüzeysel	Hint-Avrupa	28	65,2232	12,48172
	Ural-Altay	109	66,7317	12,35905
	Hami-Sami	31	61,4113	10,51161
	Çin-Tibet	4	59,0625	20,85103

Tablo 4.10’da Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları dil ailesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4. 11

Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Derinlemesi- ne	Gruplar arası	2428,284	3	809,428			
	Gruplar içi	23611,351	168	140,544	5,579	,001	C-A, C-B
	Toplam	26039,635	171				
Stratejik	Gruplar arası	1831,058	3	610,353			
	Gruplar içi	22889,796	168	136,249	4,480	,005	C-A, C-B
	Toplam	24720,855	171				
Yüzeysel	Gruplar arası	847,574	3	282,525			
	Gruplar içi	25322,121	168	150,727	1,874	,136	
	Toplam	26169,695	171				

A=Hint-Avrupa, B= Ural-Altay, C= Hami-Sami, D= Çin-Tibetp= .05

Tablo 4.11 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının ait oldukları dil ailesi değişkenine göre derinlemesine yaklaşım alt boyutunda ($F_{(3-171)}= 5,579$, $p<.05$) ve stratejik yaklaşım alt boyutunda ($F_{(3-171)}= 4,480$,

$p<.05$) anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post HocScheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda derinlemesine yaklaşım alt boyutunda Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 74,37$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 72,95$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 63,54$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 70,31$) olduğu; Hint-Avrupa Dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre derinlemesine yaklaşımı daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stratejik yaklaşım alt boyutunda ise Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 74,25$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 73,88$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 63,54$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 71,43$) olduğu ve Hint-Avrupa dil ailesinde bulunanların ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre stratejik yaklaşımı daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Yüzeysel yaklaşım açısından ise dil aileleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları dil ailesinin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12 ve Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4. 12

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Amaç	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Lisans	102	71,4338	12,98490
	Yüksek Lisans	45	71,3333	12,84579
	Doktora	12	70,9375	9,93051
	İş-Diğer	13	72,2115	7,38019
Stratejik	Lisans	102	72,7157	13,20619
	Yüksek Lisans	45	72,7333	11,03383
	Doktora	12	72,2500	10,11861
	İş-Diğer	13	70,6154	6,88644
Yüzeysel	Lisans	102	64,9142	12,14503
	Yüksek Lisans	45	68,7500	12,13091
	Doktora	12	62,5000	11,89442
	İş-Diğer	13	59,6154	13,46663

Tablo 4.12’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 13

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	11,273	3	3,758		
	Gruplar içi	26028,362	168	154,931	.024	,995
	Toplam	26039,635	171			
Stratejik	Gruplar arası	53,973	3	17,991		
	Gruplar içi	24666,882	168	146,827	.123	,947
	Toplam	24720,855	171			
Yüzeysel	Gruplar arası	1064,556	3	354,852		
	Gruplar içi	25105,139	168	149,435	2,375	,072
	Toplam	26169,695	171			

Tablo 4.13 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde Türkiye’de bulunma amaçlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için T testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4. 14

Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri

	Okuma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Evet	143	71,86	12,43	1,015	.311
	Hayır	29	69,31	11,83		
Stratejik	Evet	143	73,00	12,21	1,159	,248
	Hayır	29	70,17	10,90		
Yüzeysel	Evet	143	66,24	12,06	2,122	,035
	Hayır	29	60,94	13,10		

Tablo 4.14 incelendiğinde öğrencilerin Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin kitap, gazete ve dergi okuma değişkenine göre sadece Yüzeysel Yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($t_{170}= 2,122$, $p<.05$). Buna göre yüzeysel yaklaşım alt boyutunda kitap, gazete ve dergi okuyanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=66,24$) ve okumayanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=60,94$) olduğu ve Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyanların okumayanlara göre yüzeysel yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

4.1.6. En fazla güçlük çekilen dil becerisi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin en fazla güçlük çektikleri dil becerisi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15 ve Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 15

En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Okuma	12	70,9375	10,75456
	Yazma	68	69,7610	12,81917
	Konuşma	47	73,0053	10,25709
	Dil bilgisi	26	73,6538	14,11083
	Dinleme	19	70,7895	13,93319
Stratejik	Okuma	12	70,5833	15,35909
	Yazma	68	71,9265	11,62514
	Konuşma	47	72,5319	12,10435
	Dil bilgisi	26	74,5000	12,27762
	Dinleme	19	73,2105	11,50642
Yüzeysel	Okuma	12	64,7917	11,73613
	Yazma	68	62,9779	11,39117
	Konuşma	47	67,9521	13,31176
	Dil bilgisi	26	67,2115	13,07339
	Dinleme	19	65,1974	12,34110

Tablo 4.15’te Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16

Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Derinlemesine	Gruplar arası	445,336	4	111,334		
	Gruplar içi	25594,299	167	153,259	.726	,575
	Toplam	26039,635	171			
Stratejik	Gruplar arası	179,946	4	44,986		
	Gruplar içi	24540,909	167	146,952	.306	,874
	Toplam	24720,855	171			
Yüzeysel	Gruplar arası	795,135	4	198,784		
	Gruplar içi	25374,560	167	151,943	1.308	,269
	Toplam	26169,695	171			

Tablo 4.16 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.1.7. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en iyi olduğunu düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17 ve Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Okuma	49	71,4286	12,95525
	Yazma	24	71,5625	12,83386
	Konuşma	51	69,9020	13,18343
	Dil bilgisi	25	71,6500	11,05573
	Dinleme	23	74,4565	10,09068
Stratejik	Okuma	49	70,9592	13,42100
	Yazma	24	71,9167	12,88044
	Konuşma	51	72,2353	12,07905
	Dil bilgisi	25	75,0000	9,85309
	Dinleme	23	74,4783	10,13486
Yüzeysel	Okuma	49	65,6378	13,06315
	Yazma	24	65,7813	11,08154
	Konuşma	51	64,7059	12,85396
	Dil bilgisi	25	63,6500	11,97828
	Dinleme	23	67,5543	12,12786

Tablo 4.17’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	331,387	4	82,847	.538	,708
	Gruplar içi	25708,248	167	153,942		
	Toplam	26039,635	171			
Stratejik	Gruplar arası	374,187	4	93,547	.642	,634
	Gruplar içi	24346,667	167	145,788		
	Toplam	24720,855	171			
Yüzeysel	Gruplar arası	213,690	4	53,423	.344	,848
	Gruplar içi	25956,005	167	155,425		
	Toplam	26169,695	171			

Tablo 4.18 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.8. Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 19

Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Süre	N	$\bar{X}$	S.s
Derinleme sine	0-6 ay	101	71,6337	12,27516
	06-1 yıl	24	69,9479	11,07337
	1-3 yıl	29	69,7845	14,75268
	3 yıl üstü	18	74,9306	10,00434
Stratejik	0-6 ay	101	72,4059	12,34842
	06-1 yıl	24	70,0833	9,83745
	1-3 yıl	29	72,8276	13,20462
	3 yıl üstü	18	76,0000	10,84652
Yüzeysel	0-6 ay	101	65,0495	12,04798
	06-1 yıl	24	65,7292	11,28266
	1-3 yıl	29	64,5690	15,21892
	3 yıl üstü	18	67,7778	11,12724

Tablo 4.19’da Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma süresi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4. 20

Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Derinlemesine	Gruplar arası	356,001	3	118,667		
	Gruplar içi	25683,634	168	152,879	.776	,509
	Toplam	26039,635	171			
Stratejik	Gruplar arası	364,527	3	121,509		
	Gruplar içi	24356,328	168	144,978	.838	,475
	Toplam	24720,855	171			
Yüzeysel	Gruplar arası	136,355	3	45,452		
	Gruplar içi	26033,340	168	154,960	.293	,830

Toplam	26169,695	171
--------	-----------	-----

Tablo 4.20 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma sürelerine göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.1.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4. 21

Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları

	Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Evet	54	72,8241	11,04554	1,001	.318
	Hayır	118	70,7945	12,88371		
Stratejik	Evet	54	73,8889	11,32149	1.003	,317
	Hayır	118	71,9068	12,32813		
Yüzeysel	Evet	54	65,9028	11,51654	.396	,692
	Hayır	118	65,0953	12,78224		

Tablo 4.21 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının önceden Türkçe eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim almış olmanın öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.1.10. Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Türkçenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 22

Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

	Zorluk	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Evet	40	69,6250	11,19180	-1,057	.292
	Hayır	132	71,9792	12,65650		
Stratejik	Evet	40	70,6750	13,19166	-1,114	.267
	Hayır	132	73,0909	11,64189		
Yüzeysel	Evet	40	62,1563	13,89056	-1,877	.062
	Hayır	132	66,3163	11,75886		

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.1.11. Televizyon izleme değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Türkçe televizyon yayınlarını izleme değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4. 23

Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi

	Tv	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Evet	127	71,9685	12,29345	1,069	.306
	Hayır	44	69,6591	12,50687		
Stratejik	Evet	127	72,8110	11,87416	.556	.579
	Hayır	44	71,6364	12,66581		
Yüzeysel	Evet	127	65,6299	12,46908	.591	.555
	Hayır	44	64,3466	12,25186		

Tablo 4.23 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe televizyon yayını izlemenin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.1.12. Türkçe yazma değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4. 24

Türkçe Yazma Değişkenine Göre Öğrenme Yaklaşımları

	Yazma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Derinlemesine	Evet	54	70,5556	14,31343	-,700	.485
	Hayır	117	71,9765	11,30880		
Stratejik	Evet	54	72,0370	13,68509	-,412	.681
	Hayır	117	72,8547	11,23285		
Yüzeysel	Evet	54	66,3194	13,15818	.637	.525
	Hayır	117	65,0214	12,00976		

Tablo 4.24 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.1.13. Ülke grubu değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4. 25

Ülke Grupları Açısından Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi

Ülke	Bölge	N	$\bar{X}$	S.s
Ülkeler grubu	Orta Doğu	28	170,5000	27,68674
	Orta Asya	97	187,3814	27,33071
	Balkanlar	6	194,5000	26,41780
	Afrika	2	151,0000	8,48528
	Uzak Doğu	2	201,5000	2,12132
	Avrupa	15	178,0000	20,72955
	Asya	19	179,2632	29,03033
	Amerika	3	160,6667	25,69695

Tablo 4.25'te Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 26

Ait Olunan Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	11846,181	7	1692,312			B-A, C-A, D-C,
Gruplar içi	118478,237	164	722,428	2,34 3	,026	
Toplam	130324,419	171				

A=Orta Doğu, B=Orta Asya, C=Balkanlar, D=Afrika, E= Uzak Doğu, F=Avrupa, G= Asya, H= Amerika

Tablo 4.26 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre dil öğrenme strateji puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir ($F_{(7-171)} = 2,343$, $p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc LSD testi yapılmıştır.

LSD testi sonucunda Orta Doğu grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =170,50), Orta Asya grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =187,38), Balkanlar grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =194,50), Afrika grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =151,00), Uzak Doğu grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =201,50), Avrupa grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =178,00), Asya grubunu aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =179,00) ve Amerika grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ =160,00) olduğu ve Balkanlar ve Orta Asya grubundan gelen öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Orta Doğu'dan gelen öğrencilere göre ve Uzak Doğu'dan gelen öğrenciler ile Balkanlar'dan gelen öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Afrika'dan gelen öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dil Öğrenme Stratejileri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Cinsiyet açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4. 27

Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Kız	65	178.30	26.36	-1,537	.126
	Erkek	107	184.95	28.15		

Tablo 4.27 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin dil öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.2. Yaş değişkeni açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için

Tek Faktörlü Varyans Analizi- ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.28 ve Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 28

Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Yaş	N	$\bar{X}$	S.s
Strateji	16-20	93	180.26	2.79
	21-26	55	186.43	3.89
	27-30	19	182.15	6.65
	31 üstü	5	180.00	10.44

Tablo 4.28’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.29’de verilmiştir.

Tablo 4. 29

Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Strateji	Gruplar arası	1348,085	3	449,362		
	Gruplar içi	128976,333	168	767,716	,585	,625
	Toplam	130324,419	171			

Tablo 4.29 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dil öğrenme strateji puanları üzerinde yaşın anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.3. Ana dili değişkeni açısından dil öğrenme stratejisinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının ana dillerinin ait olduğu dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.30 ve Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4. 30

Ana Dili, Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Dil	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Hint-Avrupa	28	24.84	4.69
	Ural-Altay	109	27.36	27.36
	Hami-Sami	31	26.00	4.67
	Çin-Tibet	4	28.25	14.12

Tablo 4.30’da Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ana dillerinin ait olduğu dil ailesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4. 31

Dil Öğrenme Stratejilerinin Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Yüzeysel	Gruplar arası	10105,326	3	3368,442			
	Gruplar içi	120219,092	168	715,590	4,707	,004	C-A, C-B
	Toplam	130324,419	171				

A=Hint-Avrupa, B= Ural-Altay, C= Hami-Sami, D= Çin-Tibet **p< .05**

Tablo 4.31 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin ait oldukları dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3-171)} = 4,707$, $p < .05$) görülmektedir. Ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post HocScheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 187,03$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 185.99$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 166.29$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 178.75$) olduğu ve Hint-Avrupa Dil ailesinde bulunanların ve Ural-

Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre stratejik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Türkiye’de bulunma amaçlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.32 ve Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4. 32

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Amaç	N	$\bar{X}$	S.s
Strateji	Lisans	102	183,30	28,19
	Yüksek	45	182,71	28,52
	Lisans			
	Doktora	12	182,00	28,81
	İş-Diğer	13	175,15	19,05

Tablo 4.32’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4. 33

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yüzeysel	Gruplar arası	771,903	3	257,301	,334	,801
	Gruplar içi		168	771,146		
		129552,515				
	Toplam		171			
		130324,419				

Tablo 4.33 incelendiğinde Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre dil öğrenme strateji puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dil öğrenme strateji puanları üzerinde Türkiye’de bulunma amaçlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4. 34

Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Okuma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	143	184.39	27.86	2,077	.039
	Hayır	29	172.82	24.50		

Tablo 4.36 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($t_{(170)} = 2,077$, $p < .05$). Buna göre *dil öğrenme stratejilerinde* Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 184.39$) ve okumayanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X} = 172.82$) olduğu ve Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyanların okumayanlara göre dil öğrenme strateji puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.6. En fazla güçlük çekilen dil becerisi değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.35 ve Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4. 35

En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
Strateji	Okuma	12	27,50909	7,94119
	Yazma	68	25,86072	3,13607
	Konuşma	47	26,84734	3,91609
	Dilbilgisi	26	31,66362	6,20975
	Dinleme	19	29,51271	6,77068

Tablo 4.35'te Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4. 36

En Fazla Zorlanılan Beceri Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Yüzeysel	Gruplar arası	3293,622	4	823,406	1,082	,367
	Gruplar içi	127030,797	167	760,663		
	Toplam	130324,419	171			

Tablo 4.36 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üzerinde en fazla güçlük çektikleri dil becerisi alanının anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

4.2.7. En iyi olduğunu düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre

anlamli farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.37 ve Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4. 37

En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
Strateji	Okuma	49	181,8571	25,71478
	Yazma	24	181,7083	29,32202
	Konuşma	51	182,0980	30,20149
	Dilbilgisi	25	178,1200	28,33625
	Dinleme	23	189,9130	23,49645

Tablo 4.37’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4. 38

En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel	Gruplar arası	1786,484	4	446,621	,580	,677
	Gruplar içi	128537,934	167	769,688		
	Toplam	130324,419	171			

Tablo 4.38 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.8. Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin Türkiye’de yaşama süresi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.39 ve Tablo 4.40’de verilmiştir.

Tablo 4. 39

Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Süre	N	$\bar{X}$	S.s
Yüzeysel	0-6 ay	101	182,0198	27,17093
	06-1 yıl	24	174,3333	30,82019
	1-3 yıl	29	183,8276	28,95818
	3 yıl üstü	18	193,3889	20,81046

Tablo 4.39’da Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de yaşama süresi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.40’te verilmiştir.

Tablo 4. 40

Türkiye’de Yaşama Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel	Gruplar arası	3808,709	3	1269,570		
	Gruplar içi	126515,709	168	753,070	1,686	,172
	Toplam	130324,419	171			

Tablo 4.40 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de yaşama sürelerine göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri üzerinde öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.2.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin önceden Türkçe eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4. 41

Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	54	184.82	28.82	,540	.589
	Hayır	118	181.66	27.12		

Tablo 4.41 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının önceden Türkçe Eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim almış olmanın dil öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.10. Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4. 42

Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Zorluk	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	40	177.47	24.55	-1,302	.195
	Hayır	132	183.94	28.38		

Tablo 4.42 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma

göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin dil öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.11. Televizyon izleme değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin Türkçe televizyon yayınlarını izleme değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4. 43

Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Tv	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	127	183.82	27.97	1,026	.306
	Hayır	44	178.86	26.66		

Tablo 4.43 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe televizyon yayını izlemenin dil öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.12. Türkçe yazma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4. 44

Türkçe Yazma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Yazma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	54	180.29	28.82	-,786	.433
	Hayır	117	183.84	28.82		

Tablo 4.44 incelendiğinde öğrencilerin dil öğrenme strateji puanlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde

edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın dil öğrenme stratejisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.2.13. Ülke grubu değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ait oldukları ülke grubu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4. 45

Ülke Grupları Açısından Öğrenme Yaklaşımları İncelenmesi

Ülke	Bölge	N	$\bar{X}$	S.s
Derinlemesine	Orta Doğu	28	64,1964	11,11917
	Orta Asya	97	73,2216	13,62734
	Balkanlar	6	75,8333	5,62731
	Afrika	2	67,5000	8,83883
	Uzak Doğu	2	72,5000	8,83883
	Avrupa	15	74,0000	6,76783
	Asya	19	70,0658	9,96063
	Amerika	3	70,0000	5,72822
Stratejik	Orta Doğu	28	66,7500	11,04746
	Orta Asya	97	74,1546	13,01549
	Balkanlar	6	76,3333	7,84007
	Afrika	2	63,0000	5,65685
	Uzak Doğu	2	80,0000	2,82843
	Avrupa	15	74,2000	7,05286
	Asya	19	71,7368	11,08473
	Amerika	3	64,3333	6,35085
Yüzeysel	Orta Doğu	28	62,5000	11,86830
	Orta Asya	97	66,9974	11,97282
	Balkanlar	6	67,2917	11,71048
	Afrika	2	60,6250	6,18718
	Uzak Doğu	2	62,5000	35,35534

Avrupa	15	61,5000	13,76785
Asya	19	64,5395	13,19071
Amerika	3	64,1667	4,01819

Tablo 4.45’te Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.46’da verilmiştir.

Tablo 4. 46

Ait Olunan Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2066,542	7	295,220		
Gruplar içi	23973,093	164	146,177	2,020	,056
Toplam	26039,635	171			
Gruplar arası	1826,840	7	260,977		
Gruplar içi	22894,015	164	139,598	1,869	,078
Toplam	24720,855	171			
Gruplar arası	813,225	7	116,175		
Gruplar içi	25356,470	164	154,613	,751	,629
Toplam	26169,695	171			

A=Orta Doğu, B=Orta Asya, C=Balkanlar, D=Afrika, E= Uzak Doğu, F=Avrupa, G= Asya, H= Amerika

Tablo 4.46 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda ait olunan ülke grubunun öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.3. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

4.3.1. Cinsiyet açısından yazma becerisi öz yeterliliğin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4. 47

Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Öz yeterlik	Kız	65	71.43	16.58	-1,194	.234
	Erkek	107	74.67	17.65		

Tablo 4.47 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.3.2. Yaş değişkeni açısından yazma becerisi öz yeterlik puanlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi- ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.48 ve Tablo 4.50’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 48

Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Yaş	N	$\bar{X}$	S.s
Öz yeterlik	16-20	93	72,3763	16,34872
	21-26	55	75,9818	18,06828
	27-30	19	74,8421	16,34783
	31 üstü	5	60,2000	25,83989

Tablo 4.48’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4. 49

Yaş Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz yeterlik	Gruplar arası	1374,393	3	458,131	1,549	,204
	Gruplar içi	49700,136	168	295,834		
	Toplam	51074,529	171			

Tablo 4.49 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde yaşın anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.3. Ana dili değişkeni açısından dil öğrenme stratejisinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının ana dillerinin ait olduğu dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi- ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.50 ve Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4. 50

Ana Dili Dil Ailesi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Dil	N	$\bar{X}$	S.s
Öz yeterlik	Hint-Avrupa	28	77,7500	12,87439
	Ural-Altay	109	74,8532	18,35545
	Hami-Sami	31	65,0645	13,77180
	Çin-Tibet	4	70,0000	22,81812

Tablo 4.50’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları dil ailesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik

ortalamlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4. 51

Dil Ailesi Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz	Gruplar arası	2959,757	3	986,586			
yeterlik	Gruplar içi	48114,772	168	286,397	3,445	,018	C-A, C-B
	Toplam	51074,529	171				

A=Hint-Avrupa, B= Ural-Altay, C= Hami-Sami, D= Çin-Tibet **p= .05**

Tablo 4.53 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının ait oldukları dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3-171)} = 3,445$, $p < .05$) görülmektedir. Ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Post HocScheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 77,75$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 74,85$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 65,06$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X} = 70,00$) olduğu ve Hint-Avrupa dil ailesinde bulunanların ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre yazma becerisi öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.4. Ana dili değişkeni açısından öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkiye’de bulunma amaçlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.52 ve Tablo 4.53’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 52

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Amaç	N	$\bar{X}$	S.s
Öz yeterlik	Lisans	102	73,0294	16,86314
	Yüksek Lisans	45	75,6000	17,30528
	Doktora	12	69,0833	18,97586
	İş-Diğer	13	73,3077	19,91810

Tablo 4.52’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.53’te verilmiştir.

Tablo 4. 53

Türkiye’de Bulunma Amacına Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel	Gruplar arası	455,131	3	151,710		
	Gruplar içi	50619,398	168	301,306	,504	,680
	Toplam	51074,529	171			

Tablo 4.53 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre yazma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.3.5. Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre dil öğrenme stratejilerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe gazete, dergi ve kitap okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemeler için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.56’te verilmiştir.

Tablo 4. 54

Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Değişkenine Göre Yazma Becerisi Öz Yeterlik Düzeyinin İncelenmesi

	Okuma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	143	74,60	16,25	1.960	.052
	Hayır	29	67,75	21,06		

Tablo 4.54 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.6. Öğrenilmesinde en fazla güçlük çekilen beceri değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.55 ve Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4. 55

Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
Strateji	Okuma	12	74,7500	13,27421
	Yazma	68	72,3529	17,45165
	Konuşma	47	73,0851	16,68875
	Dil bilgisi	26	76,6154	20,17737
	Dinleme	19	73,1053	17,27199

Tablo 4.55’te Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4. 56

Öğrenilmesinde En Fazla Güçlük Çekilen Beceri Değişkenine Göre Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	371,147	4	92,787		
Yüzeysel	Gruplar içi	50703,382	167	303,613	,306	,874
	Toplam	51074,529	171			

Tablo 4.56 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre yazma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde en fazla güçlük çektikleri beceri alanının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.7. En iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.57 ve Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4. 57

En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Beceri	N	$\bar{X}$	S.s
	Okuma	49	73,6735	17,40497
	Yazma	24	73,7083	14,09125
Stratejik	Konuşma	51	69,7843	17,90231
	Dilbilgisi	25	75,6400	17,71035
	Dinleme	23	78,4348	17,88048

Tablo 4.57’de Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma

değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4. 58

En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceri Alanı Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel	Gruplar arası	1380,756	4	345,189	1,160	,330
	Gruplar içi	49693,773	167	297,568		
	Toplam	51074,529	171			

Tablo 4.58 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.3.8. Türkiye’de kalma süresi değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanlarının incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkiye’de kalma süresine değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analiz-ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.59 ve Tablo 4.60’da verilmiştir.

Tablo 4. 59

Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yaklaşım	Süre	N	$\bar{X}$	S.s
Yüzeysel	0-6 ay	101	73,0891	17,00241
	06-1 yıl	24	70,0417	18,71172
	1-3 yıl	29	79,1379	15,43818
	3 yıl üstü	18	70,8333	18,92167

Tablo 4.59’da Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma süresi değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.60’ta verilmiştir.

Tablo 4. 60

Türkiye’de Kalma Süresi Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

		Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yüzeysel	Gruplar arası	1353,424	3	451,141		
	Gruplar içi	49721,105	168	295,959	1,524	,210
	Toplam	51074,529	171			

Tablo 4.60 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma sürelerine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.3.9. Önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkeni açısından yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4. 61

Önceden Türkçe Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Eğitim	N	X	S.s	t	p
Strateji	Evet	54	72,74	16,08	-,362	.718
	Hayır	118	73,77	17,86		

Tablo 4.61 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim

almış olmanın yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.3.10. Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşünce değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.62’de verilmiştir.

Tablo 4. 62

Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna İlişkin Düşünce Değişkenine Göre Dil Öğrenme Stratejileri

	Zorluk	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Strateji	Evet	40	73,67	17,74	,095	.925
	Hayır	132	73,37	17,20		

Tablo 4.62 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.3.11. Televizyon izleme değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe televizyon yayınlarını izleme değişkeni açısından anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.63’te verilmiştir.

Tablo 4. 63

Türkçe Televizyon Yayını İzleme Değişkenine Göre Yazma Becerileri Öz Yeterlik Puanları

	Tv	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
	Evet	127	73,70	17,72	,253	.800
Öz yeterlik	Hayır	44	72,93	16,26		

Tablo 4.63 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir.

4.3.12. Türkçe yazma değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.64'te verilmiştir.

Tablo 4. 64

Türkçe Yazma Değişkenine Göre Yazma Becerileri Öz Yeterlik Puanları

	Yazma	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
	Evet	54	74,72	17,08	,621	.535
Öz yeterlik	Hayır	117	72,94	17,46		

Tablo 4.64 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın yazma becerileri öz yeterlik puanlarının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.3.13. Ülke grubu değişkenine göre yazma becerisi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi

Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının ait oldukları ülke grubu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.65'te verilmiştir.

Tablo 4. 65

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülke Grupları Açısından Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

Ülke	Bölge	N	$\bar{X}$	S.s
Öz yeterlik	Orta Doğu	28	66,9286	16,10597
	Orta Asya	97	74,2268	17,86728
	Balkanlar	6	78,1667	13,70280
	Afrika	2	71,0000	21,21320
	Uzak Doğu	2	73,0000	33,94113
	Avrupa	15	80,2000	12,77386
	Asya	19	72,0000	18,67857
	Amerika	3	77,0000	9,00000

Tablo 4.65'te Türkçe hazırlık programına devam eden öğrencilerin ait oldukları ülke grubu değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Söz konusu aritmetik ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.66'da verilmiştir.

Tablo 4. 66

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ait Oldukları Ülke Grubu Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Sonucu

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	2156,428	7	308,061		
Gruplar içi	48918,101	164	298,281	1,033	,410
Toplam	51074,529	171			

A=Orta Doğu, B=Orta Asya, C=Balkanlar, D=Afrika, E= Uzak Doğu, F=Avrupa, G= Asya, H= Amerika

Tablo 4.66 incelendiğinde Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu doğrultusunda ait olunan ülke grubunun öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

4.4. Fonetik (Ses Bilgisi) Seviyesinde Karşılaşılan Yanlışlar

4.4.1. Ünlülerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.4.1.1. Ünlülerde inceleşme-kalınlaşma

4.4.1.1.1. İnceleşme

Ünlü incelmesi; kelime içindeki bazı ünlülerin ya da ünsüzlerin etkisiyle kelimenin türlü hecelerinde kalın sırada bulunan ünlülerin veya ünlülerden birinin ince sıraya geçmesi olayıdır (Korkmaz, 2007). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. a > e

Arapça > Arabçe

Annem Kuran ve Arabçe Öğretmen ama Şimdi emekliydi. (A-7-1)

Annem, Kuran ve Arapça öğretmeni ama şimdi emekli.

2. u > ü

uzun > üzün

O 46 yaşında, üzün saçlı, gözlire çok güzel hem büyük. (G-9-2)

O, 46 yaşında, uzun saçlı, gözleri çok güzel hem de büyük.

mutlu > mütlü

Annem çok mütlü bir insan. (G-9-3)

Annem, çok mutlu bir insan.

bunlar > bünlar

Bünlar her insanın hayatında temel gibi... (A-11-1)

Bunlar, her insanın hayatında temel şeylerdir.

İncelenen kâğıtlarda ünlülerde inceleşme olaylarıyla ilgili olarak /a>e/, /u>ü/ değişimlerinin örneklerine rastlanırken ünlü inceleşmesiyle ilgili diğer örneklere rastlanmamıştır.

4.4.1.1.2. Kalınlaşma

Ünlü kalınlaşması; ince ünlülerin, belirli ünsüzlerin kalınlaştırma veya kalın ünlülerin benzeştirme etkilerine bağlı olarak veya daha başka bir nedenle kelimede ön, iç ve son seslerde kalın sıraya geçmeleridir (Korkmaz, 2007). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. e > a

hepimizi de > hapimizide

Annem **hapimizide** iyi bir insan olarak büyütti diye düşünüyorum. (G-1-1)

Annem, **hepimizi de** iyi bir insan olarak büyütti diye düşünüyorum.

hayallere > hayallara

*Keşke camdan başını çıkırıp bir gülümsese diye uzun uzun şirin **hayallara** dalıyordum. (İ-3-1)*

Keşke camdan başını çıkırıp bir gülümsese diye uzun uzun şirin **hayallere** dalıyordum.

yerken > yarken

Pilav **yarken** herkemse çok mutlulu olarak yeyorduk. (G-9-3)

Pilav **yerken** hepimiz çok mutlu olarak yiyorduk.

2. i > ı

şimdiye > şimdiya

Şimdiya kadar onun bir insani tanımadım. (G-10-2)

Şimdiye kadar onun gibi bir insanı tanımadım.

4.4.1.2. Ünlülerde düzleşme -yuvarlaklaşma

4.4.1.2.1. Düzleşme

Ünlü düzleşmesi; çeşitli fonetik etkenlerle ve genellikle dilimize geçmiş yabancı sözcüklerde ilk hecedeki yuvarlak sıradan bir ünlünün düz sıraya geçmesi olayıdır (Korkmaz, 2007). Birtakım ses bilgisinden kaynaklanan etkilerle ve genellikle yabancı dillerden Türkçeye geçmiş sözcüklerdeki yuvarlak ünlülerin, düz ünlülere dönüşmesine ünlü düzleşmesi denir. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. ü > i

büyüttü > büyütti

*Annem hapimizide iyi bir insan olarak **büyütti** diye düşünüyorum.* (A-1-1)

Annem, hepimizi de iyi bir insan olarak **büyüttü** diye düşünüyorum.

özlüyorum > özliyorum

*Her zaman ona **özliyorum** ve her yere o için ben o yere seviyorum çünkü kendisi hayatı bitirdi bizim için...* (G-11-2)

Her zaman onu **özlüyorum** ve onun olduğu her yeri seviyorum çünkü kendisi bizim için hayatını bitirdi.

2. u > ı

konusuyorum > konuşuyorum

*Şimdi uzak ve çok özledim ama dersten sonra her gün **konusuyorum**.* (G-12-2)

Şimdi uzakta ve onu çok özledim ama dersten sonra her gün onunla **konusuyorum**.

Ekleme: İncelenen kâğıtlarda bazı geniş ünlülerin hem düzleştirildiği hem de daraltıldığı örnekler de tespit edilmiştir:

1. ö > i

özlüyorum > izliyorum

*Ama o 13 yıl önce öldü, ben onu çok **izliyorum** ama Allah'a Çok teşekkür ediyorum çünkü annem benimle var. (İ-14-3)*

Ama o, on üç yıl önce öldü, ben onu çok **özlüyorum** ama Allah'a çok teşekkür ediyorum çünkü annem var.

götüreceğim > gitireceğim

*Türkiye'den güzel bir hediye anneme **gitireceğim**. (İ-8-2)*

Türkiye'den güzel bir hediye anneme **götüreceğim**.

2. o > ı

onu > onı

***Onu** bulduktan sonra ilestirebilirsiniz. (G-14-1)*

Onu bulduktan sonra ilerletebilirsiniz.

4.4.1.2.2. Yuvarlaklaşma

Düz bir ünlünün, yanındaki dudak ünsüzünün veya söz içindeki yuvarlak bir ünlünün etkisiyle yuvarlak sıradan bir ünlüye dönüşmesi olayıdır (Karağaç, 2012, s. 147). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında, ünlülerde yuvarlaklaşmaya örnek gösterilebilecek bir hataya rastlanmamıştır.

4.4.1.3. Ünlülerde daralma - genişleme

4.4.1.3.1. Daralma

Yanlarında geniş ünlüleri daraltma özelliğine sahip bazı ünsüzlerin etkisi altında geniş ünlülerin a > ı, o > u, e > i, ö > ü biçimindeki daralma olayıdır (Korkmaz, 2007).

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. e > i

değerlidir > diğêrlidir

*Bence hayatımızda iki şey çok **diğêrlidir**. (İ-6-1)*

Bence hayatımızda iki şey çok **değerlidir**.

istemiyorum > istimiyorum

*Bu sebeple ben hiçbir zaman annem üzülmelerini **istemiyorum**. (İ-14-3)*

Bu sebeple ben hiçbir zaman annemin üzülmelerini **istemiyorum**.

istemiyorum > istimiyorum

*Onu kaybetmeyi **istemiyorum**. (İ-14-3)*

Onu kaybetmeyi **istemiyorum**.

getirir > gitirir

*O, bana her zaman bana güzel şeyleri bana **gitirir** ve çok lezzetli bir yemek bana yapar. (A-15-2)*

O, bana her zaman güzel şeyleri **getirir** ve bana çok lezzetli yemek yapar.

yeseydik > yiseydik

*Her gün öpseydim birlikte gezseydik. yemek **yiseydik** çok mutlu olsaydım. (G-6-1)*

Her gün öpseydim, birlikte gezseydik, yemek **yeseydik**, çok mutlu olsaydım.

genellikle > genellikle

*İnsanlar **genellikle** düşünüyorlar mutluluk “çok para, zingilik, vb” demek, (G-14-1)*

İnsanlar **genellikle** şöyle düşünüyorlar: mutluluk, “çok para, zenginlik vb.” demek.

2. a > ı

fazla > fazlı

*Burda hava çok güzel ama yağmur çok **fazlı** var. (İ-11-2)*

Burada hava çok güzel ama çok **fazla** yağmur var.

atmaktayım > atmaktıyım

*Bu yüzden hayatımda çok eşyaları başarılı imza **atmaktıyım**. (İ-14-1)*

Bu yüzden hayatımda çok başarılı şeylere imza **atmaktayım**.

çıkarp > çıkırıp

*Keşke camdan başını **çıkırıp** bir gülümsese diye uzun uzun şiirin hayallara dalıyordum.* (G-3-1)

Keşke camdan başını **çıkarp** bir gülümsese diye uzun uzun şiirin hayallere dalıyordum.

yaparım > yapırım

*Annem mutlu olmak için her şey **yapırım**.* (A-6-1)

Annemin mutlu olması için her şeyi **yaparım**.

Ekleme: İncelenen yazılı anlatım örneklerinde kalınlaşma ve daralma olayının birlikte gerçekleştiği örneklerle de karşılaşılmıştır:

1. e > ı

fedakârlık > fıdakarlık

*Şimdi iyice beliyorum annem benim için ne kadar **fıdakarlık** yapmıştı.* (A-4-1)

Şimdi annemin benim için ne kadar **fedakârlık** yaptığını iyi anlıyorum.

annem > annım

*Sonunda, ne kadar yazacağım **annım** hakkında bu yetmez.* (G-10-3)

Sonuçta **annem** hakkında ne kadar yazsam yetmez.

4.4.1.3.2. Genişleme

Ünlülerin çıkışında ağız boşluğunun çok açılması olayıdır. Bu olayda, ı, i, u, ü, dar ünlüleri, çeşitli nedenlerle boğumlanma özellikleri bakımından geniş sıradan a, e, o, ö ünlülerine dönüşür (Karaağaç, 2012, s.144). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. i > e

verir > verer

*Hepsi iyi anne çocuğa **verer**.* (İ-9-1)

İyi anne hepsini çocuğa **verir**.

hissederim > hessiderim

*Annemle otururken ben çok mutlu **hessiderim**. (İ-15-2)*

Annemle otururken ben, kendimi çok mutlu **hissederim**.

seviyor > seveyor

*Annem aelisini çok **seveyor**, bizde onu çok **seveyoruz**. (G-9-2)*

Annem ailesini çok **seviyor**, biz de onu çok **seviyoruz**.

seviyorduk > seveyorduk

*Annem yemek yaparken biz çok **seveyorduk**. (G-9-3)*

Annem yemek yaparken biz onu çok **seviyorduk**.

yyiorduk > yeyorduk

*Pilav yarken herkemse çok mütlü olarak **yeyorduk**. (G-9-3)*

Pilav yerken hepimiz çok mutlu olarak **yyiorduk**.

seviyoruz > seveyoruz

*Biz hepimiz annemi çok **seveyoruz**. (G-9-3)*

Biz, hepimiz annemi çok **seviyoruz**.

gidiyor > gediyor

*Nasıl o yapıyor, nasıl onun hayti **gediyor**. (İ-12-1)*

O nasıl, ne yapıyor? Onun hayatı nasıl **gidiyor**?

2. ı > a

yardım > yadam

*Zor gününde sana **yadam** verecek, hasta gününde sorumaya gelen ilk kişi sadece en kıymetli dost olabilir. (G-2-1)*

Zor gününde sana **yardım** edecek, hasta gününde seni sormaya gelecek ilk kişi, sadece en kıymetli dost olabilir.

yardım > yadam

*Zor günlerde birbirimize **yadam** ettik. (G-2-2)*

Zor günlerde birbirimize **yardım** ettik.

yardım > yardım

*Ama gerçek dostluk, insanlar birbiriyle ilişki kurmak, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda **yardım** ederken, karşıdan geri fayda istememek, (G-4-1)*

Ama gerçek dostluk, insanların birbiriyle ilişki kurması, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda **yardım** ederken, karşıdan geri fayda istememektir.

Ekleme: İncelenen kâğıtlarda bazı dar ünlülerin hem düzleştirildiği hem de genişletildiği örnekler de tespit edilmiştir:

1. u > a

konuşurum > konuşarum

*Hafta sonunda annemle **konusarım**. (İ-15-1)*

Hafta sonunda annemle **konusurum**.

konusurken > konuşarken

*Annemle **konusarken** annem ağlar ve ben üzgün olurum. (İ-15-1)*

Annemle **konusurken** annem ağlar ve ben üzgün olurum.

4.4.1.4. Ünlülerde düşme –türeme

4.4.1.4.1. Ünlü düşmesi

Gerek sözcüklere eklerin getirilmesi sırasında gerekse sözcükten sözcüğe geçişlerde anlamı etkilemeyecek kısaltma ve değişimlere gidilir. Hece yapısını değiştirerek ünlü eksiltten kısaltmalara ünlü yitimi / ünlü düşmesi denir (Demircan, 1996). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. ı > Ø

bağırıyor > bağrıyor

*Dostluktan hoşlanıyor, bazen de **bağrıyor**, umutsuzlanıyor. (G-4-1)*

Dostluktan hoşlanıyor, bazen de **bağırıyor**, umutsuzlanıyor.

yapıyor > yapyor

*Annem her gün bizim için yeme **yapyor**.* (İ-2-4)

Annem her gün bizim için yemek **yapıyor**.

alıyor > alyor

*Türkçe öğrenmek için her ay kitap **alyor**.* (G-4-3)

Türkçe öğrenmek için her ay kitap **alıyor**.

4.4.1.4.2. Ünlü türemesi

Ünlü türemesi, sözcüğün özgün biçiminde bulunmayan bir ünlünün sonradan çeşitli seslik nedenlerle ortaya çıkmasıdır. Özellikle anadilin ses dizgesine uymayan alınma sözcüklerde, iki ya da daha fazla ünsüz arasında kısa bir ünlünün türemesi, hece yapısının kolaylaşmasını yani yerlileşmesini sağlar (Eker, 2003, s. 235). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. Ø > i

fikri > fikiri

*Onun **fikiri** ben için çok önemli.* (G-1-1)

Onun **fikri** benim için çok önemli.

şehrimizde > şehirimizde

*Bizim **şehirimizde** çok güzel yer var.* (A-1-2)

Bizim **şehrimizde** birçok güzel yer var.

tren > tiren

Benim ülkemde uzak yerle **tiren** seyahat ederim. (İ-4-2)

Benim ülkemde uzak yerlere **trenle** seyahat edilir.

2. Ø > u

sormaya > sorumaya

*Zor gününde sana yardım verecek, hasta gününde **sorumaya** gelen ilk kişi sadece en kıymetli dost olabilir.* (G-2-1)

Zor gününde sana yardım edecek, hasta gününde seni **sormaya** gelecek ilk kişi, sadece en kıymetli dost olabilir.

bulmaya > bulumaya

*Esad ve ben dün akşam Tophanede cafe **bulumaya** gittik. (İ-3-4)*

Esad ve ben dün akşam Tophanede kafe **bulmaya** gittik.

4.4.2. Ünsüzlerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.4.2.1. Ötümlüleşme - ötümsüzleşme

Kimi ünsüzler, ünlüler gibi ses kırımlarını titreterek tonlanır. Bu ton, boğumlanma yerinden çıkan gürültü ile karışır ve birlikte işitilir. Böyle biçimlenenlere **yumuşak** ya da **ötümlü** ünsüzler denir: b c d g ğ j l m n r v z y. Ses kırımlarında tonlanmayan, yalnız boğumlanma yerlerinde, çıkaklarında biçimlenirken gürültüleri işitilen ünsüzlere de **sert** ya da **ötümsüz** ünsüzler (tonsuzlar) denir (Gencan, 1979).

4.4.2.1.1. Ötümlüleşme

Genellikle Türkçede sözcüklerin son sesinde yer alan ötümsüz ünsüzlerin, sözcük ünlüyle başlayan bir ek aldığı anda ötümlü duruma gelmesiyle oluşur. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. ç > c

hiç > hic, çalışmadı > çalışmadı

*Ev hanımı, **hic çalışmadı** sadece evde oturuyor. (G-8-1)*

Ev hanımı, **hiç çalışmadı**, sadece evde oturuyor.

çok > cok

*Ben benim anneciğimi **cok** seviyorum. (G-8-2)*

Ben, benim anneciğimi **çok** seviyorum.

*O yüzden **cok** özlüyorum onu ve ağlıyorum. (G-8-2)*

O yüzden **çok** özlüyorum onu ve ağlıyorum.

*Benim annem **cok** iyi bir insan **cok** güzel çok bana yakın. (A-8-3)*

Benim annem **çok** iyi bir insan, **çok** güzel, bana çok yakın.

çünkü > cünkü

Cünkü o beni bırakmaz. (İ-10-2)

Çünkü o beni bırakmaz.

*Benim arkadaşlarım çok seviyorum, ve benim hayatım çok önemli için, **cünkü** onlar mutlu beni yaparlar.* (G-12-1)

Ben, arkadaşlarımı çok seviyorum ve benim hayatımda arkadaşlarım çok önemli **çünkü** onlar beni mutlu ederler.

2. t > d

âdet > aded

Ülkemde birçok **aded** ve oyun vardır. (G-3-4)

Ülkemde birçok **âdet** ve oyun vardır.

fiyat > fiyad

*Türkiye’de alışveriş **fiyadları** benim ülkem kadar ucuz değil.* (A-4-5)

Türkiye’de alışveriş **fiyatları** benim ülkemdeki kadar ucuz değil.

3. s > z

herkes > herkez

*Bu yıl dil merkezinde **herkez** Türkçe öğreniyor.* (A-3-4)

Bu yıl dil merkezinde **herkes** Türkçe öğreniyor.

sezsiz > sessiz

*Ailem şehirden uzak **sezsiz** bir köyde yaşıyor.* (G-4-5)

Ailem şehirden uzak **sessiz** bir köyde yaşıyor.

4. p > b

kitapçı > kitabcı

*Arkadaşlarımla birlikte yeni öğrendiğimiz **kitabcıya** gittik.* (İ-2-3)

Arkadaşlarımla birlikte yeni öğrendiğimiz **kitapçıya** gittik.

Sepet > sebet

*Annem her zaman bize **sebet sebet** elma verir. (G-2-3)*

Annem bize her zaman **sepet sepet** elma verir.

5. k > g

kalbi > **galbi**

*Anne **galbi** çok merhemetli olur. (A-5-6)*

Anne **kalbi** çok merhametli olur.

kan > **gan**

*Bizim ülkemizde büyük savaşlarda çok fazla **gan** akyor. (G-4-6)*

Bizim ülkemizde büyük savaşlarda çok fazla **kan** akıyor.

4.4.2.1.2. Ötümsüzleşme

Ötümlü ünsüzlerin ötümsüz duruma geçmesine ötümsüzleşme adı verilir. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. ğ > k

dostluğun > **dostlukun**

*Şimdiki toplumların gelişmesin dolayı, **dostlukun** asli manası değişti. (A-8-1)*

Şimdiki toplumların gelişmesinden dolayı, **dostluğun** asıl manası değişti.

*Para sebebiyle dostluk, çalışma sebebiyle dostluk... diye farklı farklı sebepleriyle **dostlukun** aslı manası değişti. (G-4-1)*

Para sebebiyle dostluk, çalışma sebebiyle dostluk... diye farklı farklı sebeplerle **dostluğun** asıl manası değişti.

*Bençe bu gerçek dostluk olur ve bunlar **dostlukun** kökeni bence. (İ-14-2)*

Bence bu, gerçek dostluk olur ve bunlar, **dostluğun** kökeni bence.

2. b > p

sebebi > **sebepi**

*Bazı insanlar güzel eşleri de mutluluğu **sebepi** düşünüyorlar. (İ-14-1)*

Bazı insanlar, güzel eşleri, mutluluğun **sebebi** olarak düşünüyorlar.

kalbi > kalpi

*Bu dünyada her kimse biliyorki ANNE kelimise söylediği zaman u kişinin **kalpi** çok seviniyor. (G-9-1)*

Bu dünyada herkes biliyor ki bir kişi anne kelimesini söylediği zaman, o kişinin **kalbi** çok seviniyor.

3. c > ç

çocukluktan > çoçukluktan

Yani, çoçukluktan yaşlılığa kadar bizim için merak ediyorlar. (İ-10-3)

Yani, **çocukluktan** yaşlılığa kadar bizim için endişe ediyorlar.

ihtiyacım > ihtiyaçım

*Allah sadece biliyor bu hayat nasıl gidiyor, belki yarın ben **ihitiyaçım** var. (A-13-2)*

Bu hayatın nasıl gideceğini sadece Allah biliyor, belki yarın benim onlara **ihitiyacım** olacak.

4.4.2.2. Diğer ünsüz değişimleri

1. y > n

saymışlar > Sanmışlar

Dostlarını kendilerinden yukarıda sanmışlar. (G-2-3)

Dostlarını kendilerinden yukarıda saymışlar.

2. ş > s

kişi > kisi

*Hayatındaki en önemli **kisi** benim Annem. (G-15-1)*

Hayatımdaki en önemli **kişi**, benim annem.

3. m > n

aklıma > aklına

*Evet dostluk denilende **aklına** hemen arkadaş gelir. (G-2-1)*

Evet, dostluk denilince **aklıma** hemen arkadaş gelir.

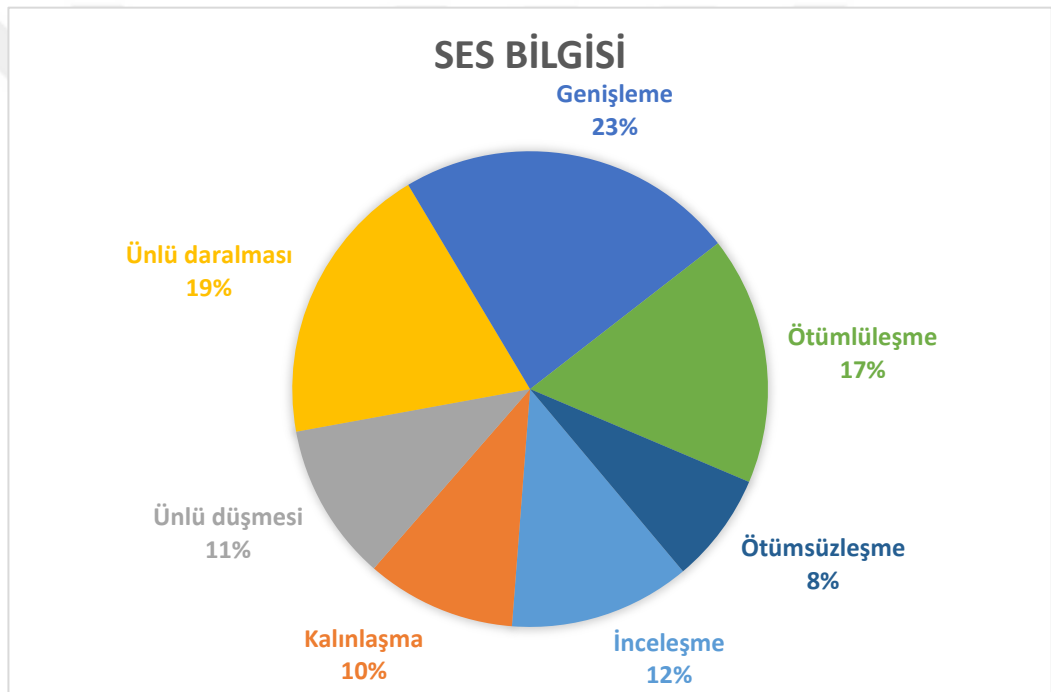
4. ğ > y

yeğenlerini > yiyeceklerini

*Babam **yiyeceklerini** çok seviyordu. (A-6-2)*

Babam **yeğenlerini** çok seviyordu.

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları ses bilgisi kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri aşağıdaki grafik üzerinde incelenebilir.



Şekil 4.1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları ses bilgisiyle ilgili hata tipleri ve bunların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri

Yukarıda ses bilgisi düzeyindeki hatalara ilişkin verilen değerler ve pasta grafiği incelendiğinde Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin genel olarak ünlülerde daralma ve genişleme, ötümlüleşme ve ötümsüzleşme, incelleşme, kalınlaşma ve ünlü düşmesiyle ilgili hatalar yaptıkları söylenebilir.

Ses bilgisine ilişkin olarak ortaya çıkan bu örneklerin yapım eklerinin standart dışı kullanılması, ünlü uyumuna göre çeşitlenen aynı işlevdeki ekleri, birbirinden farklı, ayrı ekler olarak görme eğilimi, kök ve gövdeye eklenen eklerin ötümlüleşmeye göre çeşitlendiğini unutmama, önemsememe veya kavrayamama, öğrencilerin Türkçe konuşurken ötümlüleşen seslere dikkat etmemeleri, kökün eklerle ses açısından uyumlu olması gerektiğini anlayamama ya da bu kuralın dikkate alınmaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu hataların önemli bir kısmı da ana dillerinin ya da bildikleri ikinci, üçüncü dillerin etkisiyle gerçekleşmiş olabilir.

4.5. Kavram İşaretleri ve Kavram İşaretleriyle İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

4.5.1. Kavramların işaretlenmesi ve kavramların işaretlenmemesi ile ilgili yanlışlar

4.5.1.1. Gövde hâlindeki kavramların işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Görevli dil öğelerini temsil eden gramer morfeplerinin bir kısmı, kök veya köken hâlindeki sözlük morfepleri ile birleşerek bunlardan yine bağımsız dil unsurlarını temsil eden gövde hâlindeki sözlük morfeplerini oluştururlar, bu sebeple bu gramer morfeplerine “yapım ekleri adı” verilir (Gemalmaz, 1982, s. 118). “Türkçede kalıcı kavram işaretleme metotlarının başında ‘bir kök ya da gövde üzerine yapım eki getirme’ metodu gelmektedir” (Mert, 2008, s. 3).

İncelenen kâğıtlarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kavram işaretlerken yapım eklerini yanlış kullandıkları ya da kullanmadıkları tespit edilmiştir.

1. /+Ø/ > /+II/

Suriye+Ø ve Irak+Ø > Suriye+li ve Iraklı

*Bizim arkadaşlar hepsi **Suriye ve Irak** öğrenciler.* (G-16-3)

Bizim arkadaşlarımızın hepsi **Suriyeli ve Iraklı** öğrencilerdir.

Amerika+Ø > Amerikalı

*Irakta **Amerika** askerler çok vardı.* (G-12-6)

Irakta **Amerikalı** askerler çok vardı.

Ekleme: İncelenen kâğıtlarda /+A sahip/ yapısı yerine kalıcı kavram işareti yapan /+IIk/ ekinin kullanıldığı örnekler tespit edilmiştir.

özellik+e **sahip** > özel+**lik**

*Anneler bize yardım eden **özellik** vardır. (A-10-6)*

Anneler, bize yardım edici bir **özellğe sahiptir**.

kültür+e **sahip** > kültürlü

*Türkiye çok güzel **kültürlük** bir yerdir. (İ-14-8)*

Türkiye çok güzel **kültüre sahip** bir yerdir.

Ekleme: İncelenen kâğıtlarda STT’de “sayı adı + yaş+ı+n+da” şeklinde ifade edilen bilgilendirme ifadesinin “sayı adı + lı” şeklinde işaretlendiği görülmüştür.

elli yaş+ı+n+da > elli yaş+lı

*Mousab’ın **elli yaşlı** annesi varmış. (G-16-7)*

Mousab’ın **elli yaşında** annesi varmış.

üç yaş+ı+n+dan beri > üç yaş+lı beri

*Moubarek **üç yaşlı beri** Mısır’da yaşıyor ama şimdi Türkiye’de. (G-12-3)*

Moubarek **üç yaşından beri** Mısır’da yaşadı ama şimdi Türkiye’de yaşıyor.

4.5.1.2. Fiil çatıları ve fiil çatıları ile ilgili karşılaşılan yanlışlar

“çatı (Alm Diathesis; Fr. voix; İng voice; osm bina, fill binası) Özne veya nesnenin fiilin gerçekleşmesindeki farklı durumlarını belirtmek üzere, fiil tabanına çekimden önce fiilden fiil türeten belirli eklerin getirilmesiyle meydana gelen değişik görünümlerdeki fiil şekli gör- görün- (< gör-ün-), görül- (gör-ul-), görüş- (< gör-üş-) vb. çatı ekleri. Fiil kök veya gövdelerinden olumsuzluk, dönüşlülük, edilgenlik, ettirgenlik ve işteşlik gibi farklı görünümlere sahip fiil çatıları meydana getirmeye yarayan ekler (Korkmaz, 1990, s. 35).

1. /-n-/ > /-Ø-/

bili-n-ir > bili-Ø-r

*Anne küçük yaşta bizi sever, annenin bizi büyüttiği **bilir**. (G-17-4)*

Anne küçük yaşta bizi sever ve onun bizi büyüttiği **bilinir**.

2. /-II-/ > /-Ø-/

sev-**il**-ir > sev-Ø-er

*Afganistan'ın yüksek dağları ve denizleri çok güzel, herkes tarafından **sever**.* (İ-17-8)

Afganistan'ın yüksek dağları ve denizleri çok güzeldir ve bunlar herkes tarafından **sevilir**.

3. /-Tİr-/ > /- Ø-/

inan-**dır**-ır > inan-Ø-ır

Anne çocuğu sever onu büyütür ve gerçeklere inanır. (A-12-3)

Anne çocuğunu, büyütür ve gerçeklere **inandırır**.

4. /-Ø-/ > /-n-/

kut- Ø-lar > kutla-**n**-ır

*Afganistan insanlar nevruz günü büyük **kutlanır**.* (A-12-4)

Afganistanlılar Nevruz gününü gösterişli kutlar.

4.5.1.3. Birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kavram işaretleri ve bunlarla ilgili karşılaşılan yanlışlar

“Bir dilde kavram işaretlenirken / adlandırılırken bazen söz konusu kavramı ifade etmek için tek bir kavram işareti (kelime) yeterli gelmez. Bu durumda birden fazla anlam ögesi, görevli dil öğelerinin de (ek ve edatların da) yardımıyla dilin kuralları dahilinde birlikte kullanılarak ilgili kavram işaretlenir. Türkçede “belirtisiz isim tamlamaları”nın, “niteleme sıfatı tamlamaları”nın, “tekrar grupları”nın, “birleşik kelimeleri”n “deyimler”in... birden fazla anlam ögesiyle karşılandıkları ve genel anlamı bir kavramı ifade ettikleri görülür.” (Alyılmaz, 2003, s. 148).

Bir kavramla ilgili yeni gelişme, değişme ve ayrışma söz konusu olduğunda, kavramlar arasında yakın veya uzak ilişki kurulduğunda ve onlarla ilgili düşünce farklılaştığında ortaya çıkan yeni “durum”u /“kavram”ı tek bir kavram işaretiyle karşılamak / ifade etmek güçleşir Türkçenin kavramları işaretlerken başvurduğu sözcük tabanlarından yapım ekleriyle yeni kavramları adlandırma yöntemi bir anlamda yetersiz kalır (Alyılmaz, 2011, s. 101). Dili kullananlar insan beyninin çalışma ve algılama

biçimine de uygun olarak yeni kavramları işaretlerken (mevcut kavram işaretlerine farklı anlamlar da yükleyerek) birden fazla sözcükten oluşan (çoğunlukla iki veya daha fazla parçalı / sözcüklü) kalıcı kavram işaretleme metotlarını geliştirmişlerdir. Çünkü anlamlı elemanlar arasında yer alan boşluk (space), hem sözcüğün telaffuzunu ve insan beyninin algılamasını kolaylaştırmakta; hem de sözcüğün anlaşılabilirliğini artırmaktadır (Mert, 2008, s. 3-4).

4.5.1.3.1. Belirtisiz isim tamlamaları ve belirtisiz isim tamlamalarıyla ilgili yanlışlar

Hemen bütün Türk lehçelerinde ve bu lehçelerin ağızlarında, **belirtisiz isim tamlamaları**; Türkçenin temel dizimini düzenleyen ‘**belirten / niteleyen öge; bir anlam ögesi ise belirttiği / nitelediği anlam ögesinden önce, bir görev ögesi ise belirttiği / nitelediği anlam ögesinden sonra getirilir.**’ kuralına uygun olarak önce, **niteleyen öge** olan anlam ögesi **tamlayan isim**; sonra da **nitelenen öge** olan anlam ögesi **tamlanan isim** sırası üzerine kurulur. Ancak bu dizimde, Türkçenin de uymakta büyük bir dikkat gösterdiği ‘**anlam veya görev / ulam (kategori) değiştiren öge işaretlenir**’ şeklinde ifade edeceğimiz bir dil genelcesine uyulmadığı gözlenir. Şöyle ki niteleyen öge durumunda olan tamlayan isim, sıfat ulamına geçtiği hâlde işaretsiz kalmaktadır. Bir dilde eksilteli yapıların bulunması doğal karşılandığı için bunda garipsenecek bir durum yoktur. Ancak, ulam değiştirmeyen yani isim ulamında kalan tamlanan isim ‘**/+TA+ / > /+TI+ / > /+sI+ / > /+zI+ / > /+rI+ / > /+yI+ / > /+oI+ / > /+oo+ /**’ tamlanan ekiyle işaretlenmektedir (Gemalmaz, 2010).

“Türkçede birden fazla anlam ögesiyle kurulmuş genel anlamlı kalıcı kavram işaretleme metotlarının başında gelen belirtisiz isim tamlamaları, ‘sıfatlarıyla birlikte tamlayan isim + tamlanan isim+ Ø + tamlanan (belirtilen eki) kuruluşlarıyla niteleme grubu oluşturur” (Gemalmaz, 2010, s. 251).

1. /+Ø/ > /+I/

Spor+Ø salonuna > spor+u salonuna

Sporu salonuna ve eylence yerlerine beraber giderdik. (İ-1-2)

Spor salonuna ve eğlence yerlerine beraber giderdik.

2. /+Ø/ > /+(n)In/

otobüs+Ø durağı > otobüs+ün durağı

Sabah erkenden kalkıp otobüsün durağına gidiyorum. (İ-2-2)

Sabah erkenden kalkıp otobüs durağına gidiyorum.

3. /+(s)I/ > /+Ø/

Kuran ve Arapça öğretmen+i > Kuran ve arabça öğretmen+ Ø

Annem Kuran ve arabçe Öğretmen ama Şimdi emekliydi. (İ-7-1)

Annem, Kuran ve Arapça öğretmeni ama şimdi emekli.

sağlık problem+i > sağlık problem+Ø

sağlık problem yoktur. (A-9-3)

Sağlık problemi yoktur.

evin bahçe+(s)+i > evin bahçe+Ø

Bizim evin bahçe çok büyük ve güzel. (İ-2-4)

Bizim evin bahçesi çok büyük ve güzeldir.

4.5.1.3.2. Niteleme sıfatı + isimden kurulu tamlamalar ve bunlarla ilgili yanlışlar

Varlıkların durumlarını, biçimlerini, renklerini kısacası nasıl olduklarını bildiren niteleme sıfatlarının bir isimle birlikte kullanımından oluşan (niteleme sıfat + isim) bu tamlamalar, genel anlamlı, bir kelime grubunu (ismi) ifade edebilirler (Alyılmaz, 2003).

4.5.1.3.2.1. Niteleme sıfatı + isimden kurulu tamlamalarda öğelerin yerinden kaynaklanan yanlışlar

İncelenen kâğıtlarda “niteleme sıfatı + isimden” kurulu genel anlamlı kalıcı kavram işaretlerinin kullanımında herhangi bir yanlışlıkla karşılaşılmamıştır.

4.5.1.3.3. Belirtisiz nesne + fiilden oluşan tamlamalarla ilgili yanlışlar

Pek çok dünya dilinde olduğu gibi Türkçede de kalıcı kavram işaretleme metotlarının başında belirtisiz isim tamlamaları gelir (Alyılmaz, 2011, s. 103).

“Türkçenin hem yapısı, hem de sosyokültürel boyutu hakkında önemli bilgiler veren fiil deyimleri, tıpkı dualar (alkışlar), beddualar (kargışlar), yeminler (andlar), övgüler ve sövgüler gibi kalıplaşmış dil öğeleridir. Geçmişten günümüze kadar çok az değişikliğe uğrayan bu kalıplaşmış dil öğeleriyle (fiil deyimleriyle) Türkçenin hem yazılı hem de sözlü kaynaklarında iki şekilde karşılaşılmaktadır:

1. Zarf + fiil’den oluşan fiil deyimleri

2. Nesne + fiil’den oluşan fiil deyimleri

Zarf + fiil’den oluşan fiil deyimlerinde olumlu veya olumsuz, geçişli veya geçişsiz fiil kök, köken ve gövdelerinin nasıllık, nicelik, yer, yön ve zaman zarflarıyla birlikte kullanılarak genel anlamlı bir kavramı karşıladıkları ifade ettikleri görülür... Nesne + fiil’den oluşan fiil deyimlerinde ise olumlu veya olumsuz, geçişli fiil kök, köken ve gövdelerinin, nesnelerle birlikte kullanılarak genel anlamlı bir kavramı karşıladıkları / ifade ettikleri görülür. Nesne + fiil’den oluşan fiil deyimlerinde nesneler, fiillerle sürekli anlam ilişkisi kurarlar. Nesnelerle fiiller arasında zamanla oluşan bu sürekli anlam ilişkisi, “nesne + fiilden kurulu tamlamalar” şeklinde ifade edilebilecek niteliktedir” (Alyılmaz, 2003, s. 148).

yemek yap- > yemek kaynat-

*Annem her gün bana ve kardeşime **yemek kaynatır**. (G-4-5)*

Annem her gün bana ve kardeşime **yemek yapar**.

dua etmek > dua yapmak

*Bizim ülkemizde anneler çocuklarına **dua yapar**. (İ-4-5)*

Bizim ülkemizde anneler çocuklarına **dua eder**.

kitap okumak > kitap çalışmak

*Ben ve arkadaşım Halid her kitap **çalışırız**. (A-2-4)*

Ben ve arkadaşım Halid her gün kitap okuruz.

şarkı söylemek > şarkı çalmak

*Annem ben küçük zaman bana **şarkı çalar**. (İ-3-4)*

Annem ben küçükken bana **şarkı söylerdi**.

4.5.1.3.4. Tekrar grupları ve tekrar gruplarıyla ilgili yanlışlar

“Tekrar grubu, bir kavramı ifade etmek, işaretlemek, ona kuvvetlendirme, belirlilik, süreklilik ve çokluk anlamı katmak için eş görevli, aynı, yakın veya zıt anlamlı iki ya da daha çok kavram işaretinin meydana getirdiği kelime grubudur (Karahan, 1999, s. 26).

İncelenen kâğıtlarda tekrar gruplarıyla ilgili gereksiz ek getirme, yanlış kelime seçimi gibi nedenlerden kaynaklanan yanlışlar tespit edilmiştir.

uzun uzun > uzun uzunca

*Annem bana **uzun uzunca** öğüt verirdi. (İ-14-7)*

Annem bana **uzun uzun** öğüt verirdi.

sora sora > sora sorarak

*Ben ve arkadaşım AVM’yi **sora sorarak** buldu. (G-2-3)*

Ben ve arkadaşım AVM’yi **sora sora** bulduk.

tekrar tekrar > daha daha

*Öğretmen Türkçe konuyu **daha daha** anlattır. (A-3-5)*

Öğretmen Türkçe konuyu **tekrar tekrar** anlatır.

4.5.1.4. Birleşik kelimeler ve birleşik kelimelerin oluşturulmasıyla ilgili yanlışlar

“Türkçede kavramları işaretlemenin yollarından biri olan kelime birleştirme yöntemiyle, iki ya da daha çok kelime yeni bir kavramı karşılamak üzere bir araya getirilir ve birleşik kelimeler oluşturulur. Birleşik kelimelerde sözcükler bir araya gelirken sesçe, biçimce veya anlamca birleşip kaynaşır. Bu kaynaşma esnasında bazılarında birleşik kelimeyi oluşturan kelimelerden yalnız biri anlamını kaybederken bazılarında her iki kelime de anlamını yitirir. Ya da her ikisi de anlamını koruyarak yeni bir kavram işareti meydana getirir (Banguoğlu, 2007, s. 294).

Konuyla ilgili tespit edilen örneklerden bazıları şunlardır:

başbakan > baş başkan

*Türkiye **baş başkan** bizim ülkemize geldi ve bizim başkan görüştü. (İ-2-5)*

Türkiye **başbakanı** bizim ülkemize geldi ve başkanımızla görüştü.

atasözü > **ata sözü**

*Türkçede **ata sözü** söylemek çok zor.* (G-2-4)

Türkçede **atasözlerini** anlamak çok zor.

başbakan > **baş bakanı**

*Ülkemizde en yaşlı **baş bakanı** halk çok sever.* (A-3-4)

Ülkemizde en yaşlı **başbakan** halk tarafından çok sevilir.

4.5.2. Kavram işaretlerinin seçimi ile ilgili yanlışlar

4.5.2.1. Yakın anlamlı kavram işaretlerinin birbirinin yerine kullanılması ile ilgili yanlışlar

bütün > **hepsi**

***Hepsi** Türk arkadaşlarım benimle Türkçe konuşmak istiyor.* (A-4-5)

Bütün Türk arkadaşlarım benimle Türkçe konuşmak istiyor.

çok > **fazla**

*Annem ve ben birbirimizi **fazla** severiz.* (İ-5-7)

Annemle birbirimizi **çok** severiz.

yüksek > **üst**

*İstanbul'da yurttaki odamız **yüksek** katta.* (İ-3-5)

İstanbul'da yurttaki odamız **üst** katta.

yanlış > **ceza**

*Derste öğretmen soruların cevapları **cezalı** dedi.* (G-13-5)

Öğretmen derste soruların cevabı **yanlış** dedi.

4.5.3. Uygun kavram işareti seçememekten kaynaklanan yanlışlar

uzun > **yüksek**

*Babamın boyu annemin boyundan çok **yüksek**.* (A-2-4)

Babamın boyu annemin boyundan çok **uzun**.

çal- > vur-

*Bizim yurttta odaların kapısını her sabah **vuruyorlar**.* (G-7-8)

Bizim yurdumuzda odaların kapısını her sabah **çalıyorlar**.

memur > hizmetçi

*Okulumuzda öğrenci belgesi **hizmetçiden** alıyorum.* (İ-5-6)

Okulumuzda öğrenci belgesini **memurdan** alıyorum.

güzel > iyi

*Okulumuzun en **iyi** kızı Alia, onu herkes beğeniyor sanki manken gibi.* (İ-7-8)

Okulumuzun en **güzel** kızı Alia, onu herkes beğeniyor ve o sanki manken gibi güzel.

4.6. İsim ve Fiil Tabanlarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

4.6.1. İsimlerin tekil ve çoğul şekillerinin kullanımıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Kelimelerin çekime girmek üzere aldıkları şekle kelime tabanı diyoruz. Herhangi bir isim kök veya gövdesi belli bir varlığı, herhangi bir fiil kök veya gövdesi belli bir hareket veya oluşu genel ve soyut olarak işaret eder. Bir isim belli bir türdeki bir veya birden çok varlığı işaret ettiği gibi bir fiil de belli bir türdeki olumlu veya olumsuz hareket veya oluşu işaret eder. Kelimeler vazife aldıklarında genel ve soyut olmaktan kurtulmak zorundadırlar. Bu nedenle isimler teklik ve çokluk şekillerine, fiiller de olumluluk ve olumsuzluk şekillerine girerek tabanlaşırlar (Gemalmaz, 1978).

Yapısında ve anlamında birden çok varlığı ifade eden ve çokluk eki almış isimler, çoğul isim olarak adlandırılır.

Hint-Avrupa dillerinde tamlamalarda çokluk hem tamlayanda hem de tamlananda olmak üzere iki kez işaretlendiğinden Ana dili Hint-Avrupa dillerinden olan öğrencilerin dillerine ait bu özelliği Türkçeye aktardıkları tespit edilmiştir.

- **sıfat + isim + Ø > sıfat + isim + /lAr/**

en güzel kelime > en güzel kelimeler

*Dünyada en güzel **kelimeler**, “ANNESİ”.* (İ-2-1)

Dünyada en güzel **kelime**, “anne”dir.

çok insan > çok insan**lar**, nazik > nazik**ler**

*Dünyada çok **insanlar** yaşıyorlar ama bütün insanlar iyi değiller, bazı insanlar **nazikler** ve kibar. (A-13-2)*

Dünyada çok **insan** yaşıyor ama bütün insanlar iyi değiller, bazı insanlar **nazik** ve kibar.

birkaç örnek > birkaç örnek**ler**

*Mutluluk açlamam için birkaç **örnekler** vereceğim. (G-24-1)*

Mutluluğu açıklamak için birkaç **örnek** vereceğim.

birkaç bilim adamı > birkaç bilim adamlar**ı**

*Birkaç bilim **adamları** “mutlu olmak için kendi kendinizi aramanız lazım” dediler. (G-14-1)*

Birkaç bilim **adamı**, “mutlu olmak için kendi kendinizi aramanız lazım” dediler.

4.7. Kavram İlişkileri ve Kavram İlişkileriyle İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

4.7.1. İyelik ve iyelik çekimiyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

İyelik, ismin kendisine tabi olan unsurlarla, kendisinin ilgili bulunduğu kelimelerle münasebetini ifade eden gramer kategorisidir. İyelik kategorisi çekimlidir. Mülkiyet ifadesi için isimlere iyelik gösteren çekim ekleri getirilir (Ergin, 1992). Belirtili isim tamlamalarında belirten ögenin gizli olduğu, yani kodlanmasına gerek görülmediği durumlarda **belirten eki (+ilg/he)** de gizli kalacağından kodlanmayacak, yani **/+ø./** olacaktır. Aksi hâlde, belirtili isim tamlamalarında belirten eki **(+ilg/he)**, Türkçede “**ilgi hâli** (=genitif) **eki**” adını verdiğimiz, “**/...+(y)A ait olan/**” anlamındaki bir sıfat fiilin kalıntısı olarak düşünebileceğimiz ve **/+nñ/** şeklinde temsil edebileceğimiz ektir. Belirtili isim tamlamalarının tamlananı (belirtileni) durumundaki belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan (niteleyen) gizlendiğinde, yani bunun kodlanmasına gerek görülmediğinde de tamlanan (nitelenen) doğal olarak tamlanan (nitelenen **(+nım)** ekini ve belirtmiş olduğu kabul edilerek belirten ekini, yani ilgili **iyelik ekini** (ekleşmiş iyelik sıfatını **(+iye=+s+k+ilg/+he)**) alır (Gemalmaz, 2010).

Sahiplik kategorisini temsil eden iyelik ekleri, isimlere ve isim görevinde kullanılan sözcüklere eklenerek isimlerin kime veya neye ait olduğunu ifade eder. İyelik ekleri, isim tamlamalarında tamlanan görevindeki sözcüğün sonuna eklenirler.

4.7.1.1. Teklik ve çokluk şahıs iyelik ekleriyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

1. /+Im/ > /+Ø/

kız kardeşler**im** > kız kardeşler

*Eğer **kız kardeşler** ile bir mücadele içinde olursam bizi uzlaştırdı. (İ-2-1)*

Eğer **kız kardeşlerim** ile bir mücadele içinde olursam annem bizi uzlaştırırdı.

sınav**ım** > sınav

*Ben bir **sınav** varsa bana yardımcı olur. (A-21-1)*

Benim bir **sınavım** olursa annem bana yardımcı olur.

seçenekler**im** > seçenekleri

*Onun için en iyi seçin ve benim **seçenekleri** ile onu kızdırmak için değil umut. (İ-12-3)*

Onun için en iyiyi seçin ve benim **seçeneklerim**, onu kızdırmak değil ona umut vermek.

2. /+Im/ > /In/

günler**imi** > günlerini

*O mutlu **günlerini** hala da hatırlıyorum. (G-14-1)*

O mutlu **günlerimi** hâlâ da hatırlıyorum.

3. /+Im/ > /-mAK /

ol**mam** > olmak

*Çünkü mutlu **olmak** için annem yanımda olmalı. (G-6-1)*

Çünkü mutlu **olmam** için annem yanımda olmalı.

4. /+Im/ > /+Ø/

ağabey**im** > ağabey

*O günlerinde ben ve benim **ağabey** annemle ödevleri yaptık. (G-15-2)*

O günlerde ben ve benim **ağabeyim**, annemle ödevleri yaptık.

5. /+mIz/ > /Ø/

hayatımızı > hayat

*Ben çocukken zaman babam öldü, annem biz **hayat** kurtardı. (İ-7-3)*

Ben çocukken babam öldü, annem bizim **hayatımızı** kurtardı.

kaynağımızdır > kaynağı

*Biz onu ulaşmak istiyoruz ve en sevdiğimiz insanlarla mutlu yaşamak istiyoruz çünkü onlar bizim mutluluk **kaynağı**. (A-8-1)*

Biz ona ulaşmak istiyoruz ve en sevdiğimiz insanlarla mutlu yaşamak istiyoruz çünkü onlar bizim mutluluk **kaynağımızdır**.

ailemiz > aiele

*Biznin **aelie** çok güzel bir aele. (G-19-3)*

Bizim **ailemiz**, çok güzel bir ailedir.

6. /+nIz/ > /Ø/

hayatınız > hayat

Hayat mutlu olsun. (G-14-1)

Hayatınız mutlu olsun.

4.7.2. Hâl kategorisi seviyesinde karşılaşılan yanlışlar

4.7.2.1. Özne hâli ve özne hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Özne hâli, cümlede özne görevindeki isim ya da isim grubu ile fiil / yüklem fiil arasındaki ilişkiyi sağlar (Mert, 2002a).

Özne, bir cümlemin yüklemine ifadesini bulan işi veya durumu yerine getiren cümle ögesine verilen isimdir. Yapanı veya olanı karşılayan unsur da denebilir.

• /+ Ø/ > /+I/

annem > annemi

*Benim **Annemi** Tutin'de yaşıyor. (İ-2-1)*

Benim **annem** Tutin'de yaşıyor.

Annemi bana en iyi eğitim verdi. (A-2-1)

Annem bana en iyi eğitimi verdi.

bir çocuk > bir çocuğu

***Bir çocuğ**u vardı ama o, annesine saygı göstermedi çünkü annesinin yüzü çirkinliydi. (İ-9-2)*

Bir çocuk vardı ama o, annesine saygı göstermedi çünkü annesinin yüzü çirkindi.

4.7.2.2. Nesne hâli ve nesne hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümlede öznenin yaptığı iş ve fiilden doğrudan etkilenen ögeye nesne denir. Nesne hâli, yüklemi geçişli fiil olan cümlelerde bulunmaktadır.

- /+I/ > /+Ø/

valiz*i* > valiz

*Yani iki insan bir **valiz** kolay kaldırabilirler ama yalnız zor olur. (İ-5-2)*

Yani iki insan bir **valizi** kolay kaldırabilir ama yalnız zor olur.

sen*i* > sen

***Sen** Çok özledim (İ-7-3)*

Seni çok özledim.

hayat*ı* > hayat

***Hayat** öğrenmek, iyi davranış, çocuklar daha önemli olmak. (İ-9-1)*

Hayatı öğrenmek, iyi davranış, çocuklar için çok önemlidir.

olmasını > olmasın

*Onun her zaman yanımda **olmasın** istiyorum. (G-1-1)*

Onun her zaman yanımda **olmasını** istiyorum.

4.7.2.3. Bulunma hâli ve bulunma hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Söz öbeklerinde ve cümlelerde eylemin gerçekleştiği yer ve zamanın adı, bulunma çekimine girer. Bulunma çekiminin ana işlevi, bulunma ifade etmektir.

- /+TA/ > /+Ø/

annede > anne+Ø

*Hikaye'ye göre çoğu **anne** çok sevgi var ve çocuklar için çok değer ver.* (İ-9-3)

Hikâyeye göre çoğu **annede** çok sevgi var ve çoğu anne, çocuklarına çok değer verir.

uzakta > uzak+Ø

*Şimdi **uzak** ve çok özledim ama dersten sonra her gün konuşuyorum.* (G-12-2)

Şimdi **uzakta** ve onu çok özledim ama dersten sonra her gün onunla konuşuyorum.

evde > ev+Ø

*O sebeple **ev** de bizim, onun mutlu olarak için çok dikkat ediyoruz.* (İ-15-2)

O sebeple **evde** biz, onun mutlu olması için çok dikkat ediyoruz.

30 Haziran'da > 30 Haziran+Ø

*Anne; **30 haziran** Gazi TÖMER'de devam bita çünkü son sınav var.* (G-21-3)

Anne, **30 Haziran'da** Gazi TÖMER'e devam bitecek çünkü son sınav var.

4.7.2.4. Hedef hâli ve hedef hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Bir cümlede belirtilen işin ne maksatla hangi amaca yönelik yapıldığını anlatır.

1. /+ A/ > /Ø/

bize > biz+Ø

***Biz** çok dürüst dostluk gerekiyor, hayat öyle gidiyor.* (İ-13-2)

Bize çok dürüst dostluklar gerekiyor, hayat böyle geçiyor.

2. /+A/ > /+I/

öğrenmeye > öğrenmeyi

*Üç aydır Türkçe **öğrenmeyi** çalışıyorum.* (İ-14-2)

Üç aydır Türkçe **öğrenmeye** çalışıyorum.

3. /+A/ > /+TAn/

bize > biz**den**

Öğretmenlerimiz **bizden** yardım ediyor. (İ-13-2)

Öğretmenlerimiz **bize** yardım ediyor.

4.7.2.5. Karşılıklılık hâli ve karşılıklılık hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Karşılıklılık hâli, cümlede belirtilen işin, eylemin karşılıklı bir şekilde gerçekleştiğini anlatmaktadır.

Birbiriyle ilişki kurması > birbir ilişki kurmak

*Ama gerçek dostluk, **insanlar birbir ilişki kurmak**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememek,* (G-4-1)

Ama gerçek dostluk, **insanların birbiriyle ilişki kurması**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememektir.

4.7.2.6. Vasıta hâli ve vasıta hâliyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Vasıta hâli, üzerine geldiği isim ya da isim soylu kelime ya da kelime grubuyla bir eylemin hareketin soyut ya da somut herhangi bir kavram vasıtasıyla gerçekleştirildiğini bildirir. (Mert, 2002a)

- /+(y)IA/ =/ile/ > /+Ø/

Skype **ile** > skypa

*Her gün biz **skypa** konuşuyoruz ve ona anlatıyorum ne kadar özliyorum onu.* (G-8-2)

Her gün biz **skype ile** konuşuyoruz ve ona, onu ne kadar özlediğimi anlatıyorum.

4.7.3. Fiil çekimleri ve fiil çekimleriyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.7.3.1. Zarf fiillerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerle geçici zarf oluşturan yapılara zarf-fiil denir. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında konuyla ilgili bir örneğe rastlanmıştır:

- /-KAn/ > /-ArAk/

yaparken > yaparak

*Annem yemek **yaparak** şark söylüyor.* (A-9-1)

Annem yemek **yaparken** şarkı söylüyor.

4.7.3.2. İsim fiillerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Ad-fiiller, fiil kök ve gövdelerinin karşıladıkları oluş, kılış ve durumları; şahıs ve zamana bağlı olmadan gösteren fiil adlarıdır (Korkmaz, 2014, s.747). İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında şu örnek tespit edilmiştir:

- /-mA/ > /-mAK/

*Ders **çalışmak** zamanında etüt odasında gidiyorum.* (G-15-2)

Ders **çalışma** zamanında etüt odasına gidiyorum.

4.7.3.3. Sıfat fiillerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Sıfat fiiller bir yanları ile sıfat bir yanları ile fiillerdir. Fiil özellikleri dolayısıyla, kendilerinde var olan hareket ve zaman kavramlarını, ad oldukları sığata aktararak varlıkları ve nesneleri hareket ve zaman gösterme özellikleri ile geçici olarak vasıflandırırılar. (Korkmaz, 2014, s. 784)

- /-TIK/ > /-An/

okuyan > okuduk

*Kitap **okuduk** insan çok bilgi olur.* (A-10-4)

Kitap **okuyan** insan çok bilgili olur.

4.7.4. Belirtili tamlamalar ve belirtili tamlamalarla ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.7.4.1. Belirtili isim tamlamaları ve belirtili isim tamlamalarıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Belirtili isim tamlamaları, tamlayan ve tamlanan öğelerinden oluşur. Bu tamlamalarda tamlayan ilgi ekini, tamlanan da tamlanan ekini almaktadır. Tamlayan veya tamlananda belirsizlik bulunmamaktadır.

1. Tamlayan ekiyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

/+ (n)In/ > /+Ø /

Annem**in** sağlığı > annem+Ø sağlık

Annem Sağlık Çok iyi. (A-7-1)

Annemin sağlığı çok iyi.

anneler**in** kıymetini > anneler +Ø kıymetini

*Bu mevki **anneler kıymetini** gösterir. (İ-14-2)*

Bu mevki, **annelerin kıymetini** gösterir.

annem**in** üzülmelerini > annem+Ø üzülmelerini

*Bu sebeple ben hiçbir zaman **annem üzülmelerini** istemiyorum. (İ-14-3)*

Bu sebeple ben hiçbir zaman **annemin üzülmelerini** istemiyorum.

insanlar**ın** birbiriyle ilişki kurması > insanlar+Ø birbiriyle ilişki kurmak

*Ama gerçek dostluk, **insanlar birbiriyle ilişki kurmak**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememek, (G-4-1)*

Ama gerçek dostluk, **insanların birbiriyle ilişki kurması**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememektir.

annem**in** adı > annem+Ø adı

*Benim **annem adı** Gülandan (A-9-2)*

Benim **annemin adı** Gülandan.

2. /+(n)In/ > /+I /

mutluluğ**un** sebebi > mutluluğ**u** sebebi

*bazı insanlar güzel eşleri de **mutluluğu sebebi** düşünüyorlar. (G-14-1)*

Bazı insanlar, güzel eşleri, **mutluluğun sebebi** olarak düşünüyorlar.

Onlar**ın** arkasında > onları arkasında,

Onları arkasında benim annem çok katkıları vardı. (G-15-1)

Onların arkasında benim **annemin çok katkıları** vardı.

4.7.4.2. Belirtili isim tamlamalarında tamlanan ekiyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Belirtili isim tamlamaları, tamlayan ve tamlanan öğelerinden oluşur. Bu tamlamalarda tamlayan ilgi ekini, tamlanan da tamlanan ekini almaktadır.

1. /+(s) I/ > /+Ø/

sağlığı > sağlık+Ø

*Annem **Sağlık** Çok iyi. (İ-7-1)*

Annemin **sağlığı** çok iyi.

Onun tavsiyesi > onun tavsiye+Ø

*Onun için dikkat edin lazım, saygısın, **onun tavsiye** dinle, çünkü o, seni mutlu olmak istiyor.*

(İ-12-2)

Ona saygı göstermeye dikkat et, **onun tavsiyesini** dinle çünkü o, senin mutlu olmanı istiyor.

onun ismi > onun isim+Ø

***Onun isim** Nazneen Banu. (G-15-1)*

Onun ismi Nazneen Banu.

2. /+(s)I > /+mAk /

ilişki kurması > ilişki kurmak

*Ama gerçek dostluk, insanlar birbiriyle **ilişki kurmak**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememek, (G-4-1)*

Ama gerçek dostluk, insanların birbiriyle **ilişki kurması**, düşünmek, anlamak, beraber hoşlanmak, acil durumlarda yardım ederken, karşıdan geri fayda istememektir.

mutlu olması > mutlu olmak

Annem **mutlu olmak** için her şey yapırım. (G-6-1)

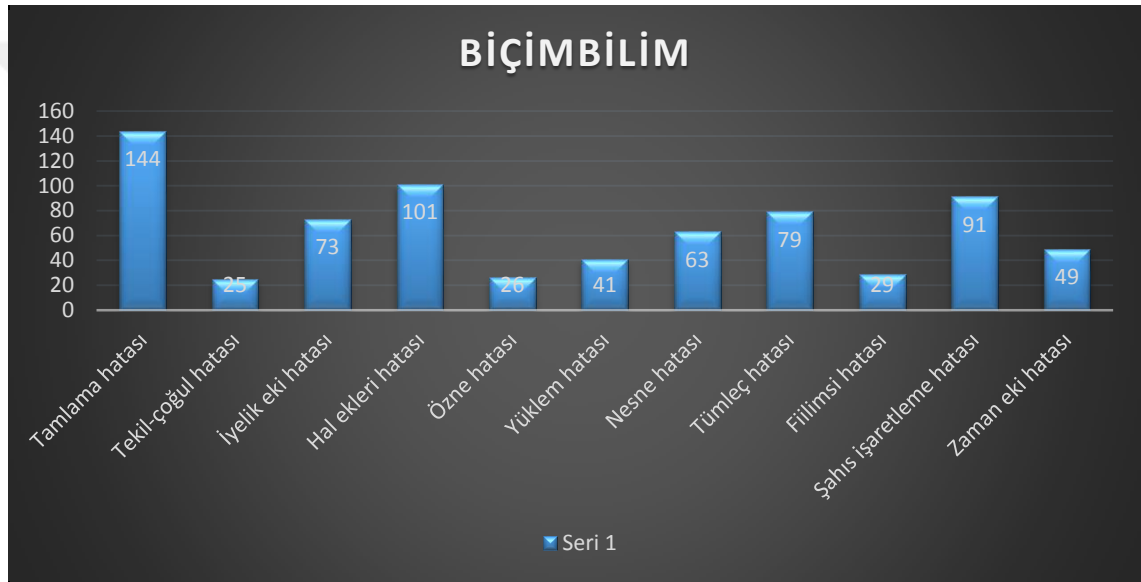
Annemin **mutlu olması** için her şeyi yaparım.

mutlu olması > mutlu olarak

O sebeple ev de bizim, onun **mutlu olarak** için çok dikkat ediyoruz. (G-15-2)

O sebeple evde biz, onun **mutlu olması** için çok dikkat ediyoruz.

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki biçimbilim yönüyle belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri aşağıdaki grafik üzerinde incelenebilir.



Şekil 4.2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki biçimbilim yönüyle belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri

Yukarıda biçim bilim hatalarına ilişkin verilen değerler ve pasta grafiği incelendiğinde Türkçe hazırlık programına devam etmekte olan uluslararası öğrencilerin genel olarak isim tamlamaları, hâl ekleri, şahısların işaretlenmesi, nesne, tümleç, iyelik eki, zaman eki, tekil-çoğul ek hatası, özne-yüklem hatası, fiilimsiler ve şahısları işaretleme gibi hata alanlarında biçimbilime ilişkin hatalar yaptıkları söylenebilir.

Biçimbilime ilişkin olarak ortaya çıkan bu durumun Türkçedeki isim ve fiil çekimlerinin diğer birçok dilden farklı ve kendine has olması, sondan eklemeli bir dil olması, öğrencinin genelleme yapması, kuralları bilmemesi veya eksik uygulaması, ad

durum eklerinin tam kavranılamamış olması ve yanlış kullanılması, zaman eklerinin, bağlaçların, ortağların cümlede uygun yerde kullanılmaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

4.8. Cümle ve Cümleyle İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

4.8.1. Cümlelerin öğeleriyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.8.1.1. Özne ve özneye ilgili karşılaşılan yanlışlar

benim annem > benim annemi

***Benim Annemi** Tütün 'de yaşıyor. (İ-2-1)*

Benim annem Tütün'de yaşıyor.

4.8.1.2. Yüklem fiil ve yüklem fiille ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümle içinde kip ve kişi ekleri alan, yani çekimlenmiş eylemdir. Kişileri ve kipleri belirtebilen yüklem, tek başına bir tümce oluşturabilecek yeterlidir (Eker, 2003).

Yüklem fiil iki kısımdan oluşmaktadır:

Yüklem Fiil (+YF)

1. Yüklem İsmi (Yİ)

2. Ek Fiil (EF-) (Alyılmaz, 1999, 215)

4.8.1.3. Yüklem in işaretlenmemesinden kaynaklanan yanlışlar

paylaşmış > Ø

*Onlarla herşeyimi paylaşmışım ve onlarda benimle **[paylaşmış]**. (İ-1-2)*

Onlarla her şeyimi paylaşmışım ve onlar da benimle **paylaşmış**.

kuruyorum > Ø

*Benim anne her hafta iki kez konuşacağım ama her zaman facebookta iletişim **[kuruyorum]**. (İ-7-2)*

Ben, annemle her hafta iki kez konuşuyorum ama her zaman facebookta iletişim **kuruyorum**.

özledim > Ø

Ben annemi çok özledim özellikle onun yemekleri [özledim]. (A-15-1)

Ben, annemi çok özledim, özellikle onun yemeklerini **özledim**.

4.8.2. Yükleme fiilde ek seviyesinde karşılaşılan yanlışlar

4.8.2.1. Yükleme fiilde zaman eklerinin birbirinin yerine kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar

İncelenen kâğıtlarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında zaman eklerini birbirinin yerine kullandıkları gözlemlenmiştir:

1. /-Ar/ > /-(I)yor/

yardımcı **olur** > yardımcı **oluyor**

Her zaman bana yardımcı oluyor. (A-2-1)

Her zaman bana **yardımcı olur**.

güler > gülüyor

O çok çalışkan, mutlu her zaman gülüyor. (G-10-1)

O, çok çalışkan, mutlu, her zaman **güler**.

ister > istiyor

Annem her zaman bizim mutlu olmamızı istiyor. (A-10-3)

Annem her zaman bizim mutlu olmamızı **ister**.

konuşuruz > konuşuyoruz, yemek yeriz > yemek yeyiyoruz

biz her zaman konuşuyoruz ve her zaman beraber yemek yeyiyoruz, (G-12-1)

Biz her zaman **konusuruz** ve her zaman beraber **yemek yeriz**.

2. /-Ar/ > /-AcAk/

yaşar > yaşayacaktır

insan kaç yıl yaşayacaktır? (İ-3-2)

İnsan kaç yıl **yaşar**?

olurum > olacağım

*Her zaman arkadaşlarım hakkında düşünüyorum, ve her zaman ben multu **olacağım** onlara düşünüyorken. (İ-12-1)*

Her zaman arkadaşlarımı düşünürüm ve onları düşünürken mutlu **olurum**.

3. /-Iyor/ > /-AcAk/

konuşuyorum > konuşacağım

*Benim anne her hafta iki kez **konusacağım** ama her zaman facebookta iletişim. (İ-7-2)*

Ben, annemle her hafta iki kez **konusuyorum** ama her zaman facebookta iletişim kuruyorum.

4. /+Ø/ > /+TI/

emekli > emekliydi

*Annem Kuran ve arabçe Öğretmen ama Şimdi **emekliydi**. (İ-7-1)*

Annem, Kuran ve Arapça öğretmeni ama şimdi **emekli**.

4.8.3. Şahıs ekleriyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.8.3.1. I. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

1. /+Im/ > /Ø/

yaşıyorum > Ø

O, Afganistan'da yaşıyor ve ben Ankara'da. (İ-4-1)

O, Afganistan'da yaşıyor ve ben Ankara'da **yaşıyorum**.

kırmadım > Ø

Çocukluktan bu güne kadar hiç benim kalbimi kırmadı ve ben de onun kalbini. (G-2-2)

Çocukluktan bugüne kadar benim kalbimi hiç kırmadı ve ben de onun kalbini **kırmadım**.

2. /+Im/ > /+I/

ayrıldım > ayrıldı

*Beş ay önce annemden **ayrıldı** ve buraya geldim. (İ-15-1)*

Beş ay önce annemden **ayrıldım** ve buraya geldim.

4.8.3.2. II. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Çalışmada II. tekil şahısla ilgili herhangi bir yanlış rastlanmamıştır.

4.8.3.3. III. Tekil şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Türkçede III. tekil şahıs eki işaretsizdir.

1. /+Ø/ > /+K/

konuştı > konuştu**k**

*Bir günde anne, çocuk ile uzun zamanda **konuştuk**. (İ-9-2)*

Bir gün de annesi, çocuk ile uzun zaman **konuştu**.

2. /+ Ø/ > /+Iz/

gerekiyor > **gerekiyoruz**

*Biz çok dürüst dostluk **gerekiyoruz**, hayat öyle gidiyor. (A-13-2)*

Bize çok dürüst dostluk **gerekiyor**, hayat böyle gidiyor.

3. /+Ø/ > /+Im/

yaşıyor > yaşıyorum

Ben şimdi İstanbulda yaşıyorum annem Kırım'da (G-8-2)

Ben, şimdi İstanbul'da yaşıyorum, annem Kırım'da **yaşıyor**.

istiyor > **istiyorum**

bu yüzden o benimle oturmak istiyorum. (A-12-1)

Bu yüzden o, benimle oturmak **istiyor**.

4.8.3.4. I. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Çalışmada I. çoğul şahısla ilgili herhangi bir yanlış rastlanmamıştır.

4.8.3.5. II. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Çalışmada II. çoğul şahısla ilgili herhangi bir yanlış rastlanmamıştır.

4.8.3.6. III. Çoğul şahsın işaretlenmesi ile ilgili yanlışlar

Türkçede III. çoğul şahıs eki de tıpkı III. tekil şahıs eki gibi işaretsizdir. Sadece III. çoğul şahısta çokluk, teklik karşısında işaretlidir. Yani /+lAr/ III. şahsın değil çokluğun işaretidir.

- /+lAr/ > /+Ø/

varlar > var

*Onlara ihtiyacım olunca, her zaman **var**.* (G-12-1)

Onlara ihtiyacım olunca, her zaman **varlar**.

4.8.4. Tümleçler ve tümleçlerle ilgili karşılaşılan yanlışlar

4.8.4.1. Yer tümleciyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

uzakta > uzak

*Şimdi **uzak** ve çok özledim ama dersten sonra her gün konuşuyorum.* (G-12-2)

Şimdi **uzakta** ve onu çok özledim ama dersten sonra her gün onunla konuşuyorum.

hayatımda > hayatım

*Benim arkadaşlarım çok seviyorum, ve benim **hayatım** çok önemli için, çünkü onlar mutlu beni yaparlar.* (G-12-1)

Ben, arkadaşlarımı çok seviyorum ve benim **hayatımda** arkadaşlarım çok önemli çünkü onlar beni mutlu ederler.

4.8.5. Nesne ve nesneyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Bir cümlede yüklem tarafından bildirilen ve öznenin gerçekleştirdiği iş veya oluştan etkilenen varlık veya kavramlara nesne adı verilmektedir.

1. Nesnenin işaretlenmemesi

onları > Ø

Problemlerim olunca onlar hep yardım ediyordu ve gideriyorduk. (İ-1-2)

Problemlerim olunca onlar bana hep yardım ediyordu ve **onları** gideriyorduk.

Onu > Ø

Annem yemek yaparken biz çok seveyorduk. (G-9-3)

Annem yemek yaparken biz **onu** çok seviyorduk.

2. /+ I/ > /Ø/

eğitimi > eğitim

*Annemi bana en iyi **eğitim** verdi. (İ-2-1)*

Annem bana en iyi **eğitimi** verdi.

annemi > anne

*Benim **anne** Çok Seviyorum. (A-7-1)*

Ben **annemi** çok seviyorum.

annemi > annem

*Ben her zaman **annem** düşünüyorum. (G-7-2)*

Ben her zaman **annemi** düşünüyorum.

4.8.6. Yönelme tümleci ve yönelme tümleciyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümlede ifade edilen işin ve eylemin kime yönelik gerçekleştirildiğini belirleyen ögeye yönelme tümleci denir.

İncelenen yazılı anlatım kağıtlarında konuyla ilgili örneğe rastlanmamıştır.

4.8.7. Vasıta tümleci ve vasıta tümleciyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümlede anlatılan işin bir araç vasıtasıyla yapıldığını belirten ögeye vasıta tümleci adı verilir.

Skype **ile** > skaypta

*Ben her gün **skaypta** konuşuyorum annemle ve ağlıyorum çünkü o çok uzakta ve ona sarılmaya fırsatım yok. (G-10-2)*

Ben, her gün **skype ile** konuşuyorum annemle ve ağlıyorum çünkü o, çok uzakta ve ona sarılmaya fırsatım yok.

şeylerle > şeyleri

*Bence mutlu olmak için bütün **şeyleri** mutlu olmaya çalışmalısınız. (G-14-1)*

Bence mutlu olmak için bütün **şeylerle** mutlu olmaya çalışmalısınız.

4.8.8. Birliktelik-beraberlik tümleci ve birliktelik-beraberlik tümleciyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Bir cümlede belirtilen işin ve eylemin başka kişilerle birlikte yapıldığını bildiren ögeye birliktelik-beraberlik tümleci denir.

Ailem**le** > ailem**de**

*Ben İstanbula **ailemde** geldim. (İ-14-3)*

Ben İstanbul'a **ailemle** geldim.

Annem**le** > annem**li**

*Evde üç kardeşim ve babam ve **annemli** yaşıyoruz. (G-10-4)*

Üç kardeşim, babam ve **annemle** evde yaşıyoruz.

4.8.9. Şart tümleci ve şart tümleciyle ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümlede yer alan işin ve hareketin bir şarta bağlı olarak gerçekleştiğini anlatan ögeye şart tümleci adı verilir.

dua ederse > dhau ediyorsa

*Annem bana **dhau ediyorsa**, yolum ve hayatım açık olur. (İ-10-2)*

Annem bana **dua ederse**, yolum ve hayatım açık olur.

4.8.10. Cümle başı edatları ve cümle başı edatlarıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Cümleler arasında çeşitli anlam ilişkileri kurarak onları birbirine bağlayan edatlara cümle başı edatları denir.

bununla birlikte > **daha**

*Yani İnsan bu problemlere eğer hiç konuşmuyor hayatta çok zor, sıkıcı, olur. **daha** eğer bunlara arkadaşlarla paylaşıyor o zaman her şey daha kolay olacak. (A-5-1)*

Eğer insan bu problemleri kimseyle konuşmuyorsa hayat çok zor, sıkıcı olur. **Bunula birlikte** bunları arkadaşlarıyla paylaşırsa o zaman her şey daha kolay olacak.

/+Ø/ > **ama**

*onu kapamak için para kazanmayı çalışıyoruz ama mutluluğun anahtarı hiç bulamıyoruz. **Ama** yorulmuyoruz ve bu aramayı devam ediyoruz. (A-8-2)*

Onu kapatmak için para kazanmaya çalışıyoruz ama mutluluğun anahtarını hiç bulamıyoruz; yorulmuyoruz ve bu aramaya devam ediyoruz.

tabii ki > tabiki

Tabiki mende de. (G-9-1)

Tabii ki benim de.

4.8.11. Cümlede anlam bilgisi düzeyinde karşılaşılan yanlışlar

Gerek sözlü gerekse yazılı anlatımda sağlıklı bir mesaj alışverişi için birtakım nitelikler gerekir. Yazılı anlatımda, sözlü anlatımdaki mesajı destekleyen jest, mimik ve hareketlerin yerini sözcükler, yazım ve noktalama ile ilgili kurallar almıştır. Yazarın alıcıya ulaştırmak istediği mesajı doğru bir şekilde aktarabilmesi için bunların belirli kurallar çerçevesinde, dili doğru ve güzel kullanarak, kelimelerin mantıklı bir sıraya göre ve uyumlu bir şekilde bir araya getirmesi gerekmektedir. Bunlara dikkat edilmediğinde ifade ve dil yönünden yanlışlıklar yapılır ve bu yanlışlıklar “anlatım bozukluğu” olarak adlandırılır (Aktaş ve Gündüz, 2009).

Dilin en önemli işlevlerinden biri insanlar arasında anlaşmayı sağlamaktır. Bir metinde anlatılmak istenenler, dilimizin kurallarına uygun olarak açık, anlaşılır ve yalın bir şekilde ifade edilirse anlaşma tam olur. Aksi takdirde söyleyiş hataları ve anlatım bozuklukları meydana gelir.

4.8.11.1. Cümlede anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılmasından ve yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar

*Ben kendimi **görebilirim**, (A-4-1)*

Ben kendimi **hatırlıyorum**.

*Artık çocuğun **düşünmesi** annesine değiştirdi. (A-9-2)*

Artık çocuğun annesiyle **ilgili düşünceleri** değişti.

*bir kaç problem karşı karşıya kalıyoruz ama unutmamalıyız ki aynı vakitte bir çok güzel **vakit** yaşıyoruz. (İ-8-2)*

Birkaç problemle karşı karşıya kalıyoruz ama unutmamalıyız ki aynı vakitte birçok güzel **şey** yaşıyoruz.

*Yani, çocukluktan yaşlılığa kadar bizim için **merak** ediyorlar. (İ-10-3)*

Yani, çocukluktan yaşlılığa kadar bizim için **endişe** ediyorlar.

*Ben Çok mu Çok **izliyorum**. (A-11-1)*

Ben çok mu çok **özlüyorum**.

*Biz çok dürüst dostluk gerekiyor, hayat **öyle** gidiyor. (İ-13-2)*

Bize çok dürüst dostluk gerekiyor, hayat **böyle** gidiyor.

4.8.11.2. Cümlede gereksiz kavram işareti kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar

*Bazen annemi bir sorun var fakat o gizlemek için **sorun** bakıyor, bundan sonra benim babam ben ve benim kız kardeşler endişeli olmaz. (İ-2-1)*

Bazen annemin bir sorunu olsa onu bizden gizler, bu yüzden ben, babam ve kız kardeşlerim endişeli olmayız.

*Sonunda, ne kadar yazacağım annim hakkında **bu onu** yetmez. (A-10-3)*

Sonuçta annem hakkında ne kadar yazsam yetmez.

*Ve ne kadar yapacağım **onun için en az bir şey**, çünkü borcum ona ödemem. (İ-10-3)*

Ne yapsam ona olan borcumu ödeyemem.

*Benim için “ANNE”, evim, hayatım, umutum ve herşey **hayatımda o** demek. (G-10-2)*

Benim için anne, evim, hayatım, ümidim yani her şey demek.

*Üstelik bir insan **onun** annesine bakıyorsa o cennete gelabilir. (İ-14-2)*

Üstelik bir insan annesine bakıyorsa o, cennete gidebilir.

*Nekadar çok parasa **senin** içinde mutluluk yoksa **sence o para mutlu değil**. (G-5-2)*

Ne kadar çok paran olursa olsun, içinde mutluluk yoksa paranın hiçbir değeri yoktur.

4.8.11.3. Cümlede kavram işaretlerinin yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar

*Ben annem gibi olmak **büüüyünce** kişke istiyorum çünkü **benim kişilik için çok seviyorum ve saygı duyuyorum**. (İ-2-1)*

Ben büyüünce annem gibi olmak istiyorum çünkü onun kişiliğini çok beğeniyorum ve kişiliğine saygı duyuyorum.

*Okula annesi gittise çocuk kabul etti **annes**i yani ayıp oluyor. (A-9-2)*

Çocuk, annesinin okula gitmesini ayıp olur diye kabul etmedi.

*Ayrıca, yaşamak için **yardım ederiz annemiz**. (İ-10-3)*

Ayrıca, yaşamak için annemize yardım ederiz.

*Ben mutluyum onun hakkında **mutlu**. (G-9-1)*

Ben mutluyum, mutlu olmak onun da hakkı.

*Çünkü ben kazansız tatil yok ve doğru davama **ders** kadar **eyllul**. (İ-11-3)*

Çünkü ben kazanmazsam tatil yok ve dersler eylüle kadar devam edecek.

4.8.11.4. Cümlede kavram işareti eksikliğinden kaynaklanan yanlışlar

*Üzgün olduğum zaman beni rahatlamak için **[teselli]** verdi, ben bir sorun vardı annemi burada benim ile konuşmata. (A-21-1)*

Üzgün olduğum zaman beni rahatlatmak için **teselli** verdi, benim bir sorunum olsa annem benimle konuşur.

*Eğer kız kardeşleri ile bir mücadele içinde olursam **[annem]** bizi uzlaştırdı. (İ-2-1)*

Eğer kız kardeşlerim ile bir mücadele içinde olursam **annem** bizi uzlaştırırdı.

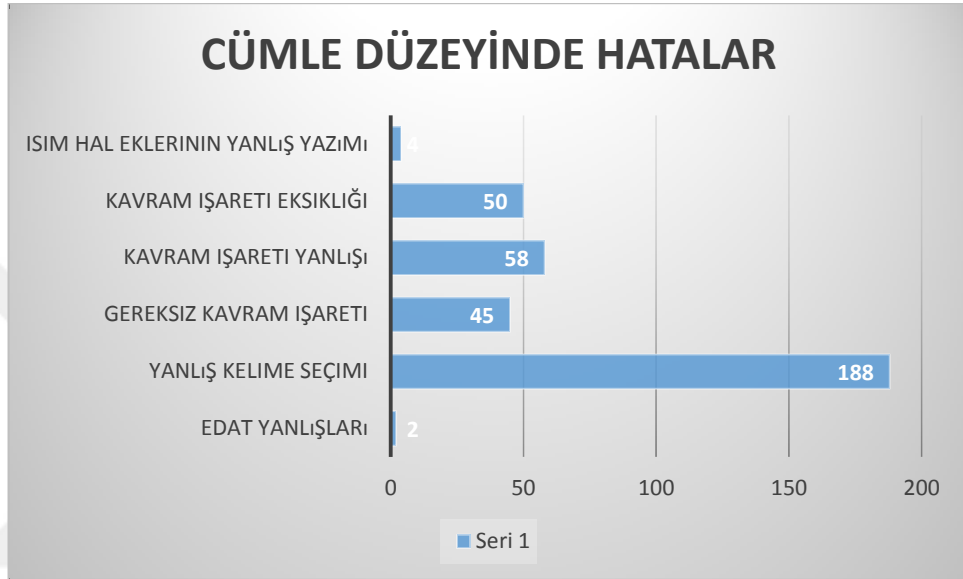
Ben bir sınav varsa bana yardımcı olur. (G-6-3)

Benim bir sınavım olursa **annem** bana yardımcı olur.

*Annemle otururken ben [**kendimi**] çok mutlu hissederim.* (İ-15-2)

Annemle otururken ben, **kendimi** çok mutlu hissederim.

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının cümle düzeyi kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri aşağıdaki grafik üzerinde incelenebilir.



Şekil 4.3. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının cümle düzeyi kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin genel olarak yanlış kelime seçimi, kavram işareti yanlış, kavram işareti eksikliği ve gereksiz kavram işaretiyle ilgili hatalar yaptıkları söylenebilir.

Bu durumun öğrencinin yeterli kelime hazinesine sahip olmaması, öge dizilişinin yanlış yapılması, Türkçenin sözdizimine ilişkin kuralları yeterince bilmemesi ve eksik uygulaması, cümle başında, ortasında edatların yanlış seçimi yanı sıra herhangi bir kural değişikliğine rastladıklarında kendi ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaları ve özellikle İngilizce başta olmak üzere daha önceden öğrenmiş oldukları dillerden etkilenme gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

4.9. Yazım ve Noktalama Kurallarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

Yazılı anlatımda yazım kuralları ve noktalamanın anlaşılabilirlik açısından önemli bir yeri vardır. Bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi yazım (imla) olarak adlandırılır (TDK, 2005).

Düzenli kompozisyon yazmada kelime bilmek, kelimeleri anlamlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirmek kadar yazım kurallarını bilinçli bir şekilde uygulamak da önemlidir. Anlatımda birliği sağlayan, ifadeyi başarılı kılan unsurlardan biri imlâ kurallarıdır. Gerek sözlü, gerekse yazılı anlatımın temel malzemesini kelimeler meydana getirir. Sözlü anlatımda vurgu, tonlama, telâffuz ne kadar önemli ise yazılı anlatımda da imlâ o kadar önemlidir (Karabıyık, 2006).

4.9.1. Yazım kurallarıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Konuyla ilgili olarak Prof. Dr. Efrasiyap Gemalmaz şunları kaydeder: Bilinen en eski metinlerden asrımızın başındakilere kadar Türkçenin imlası, hangi alfabeyle yazılırsa yazılsın, tabi gelişmesini sürdürdüğünden, dilin iç yapısına uygun, oldukça fonolojik bir imla anlayışına ulaşmıştır. Sona eklemeli bir dil olan Türkçede ek ünlülerinde ve ünsüz değişimlerinde tasarrufa gidilerek mümkün mertebe ses benzeşmeleri yüzünden ortaya çıkan **alofonların** doğurduğu **alomorflardan** kaçınılarak manayı taşıyan en az sayıdaki şekillerde karar kılınmaya gayret edilmiştir. Bu yüzden yabancılar tarafından, yarısı yazılır, yarısı yazılmaz bir dil olarak görülen Türkçe, aşağı yukarı aynı imla mantığıyla en az 13 asır boyunca Türkleri ve Türkçeyi öğrenmiş yabancıları yazı yoluyla mekânda ve zamanda yeterince anlaştırmıştır (Gemalmaz, 2010).

4.9.1.1. Büyük harflerin yazımıyla ilgili yanlışlar

1. İncelenen kâğıtlarda “*cümle büyük harfle başlar.*” (TDK Yazım Kılavuzu, 2012) kuralına uymayan örneklerle rastlanmıştır.

o, benim arkadaşlarımdır. (İ-1-1)

O, benim arkadaşlarımdır.

mutluluk büyük şeyler istemez (A-3-2)

Mutluluk büyük şeyler istemez.

mesela bir çiçekle mutlu olabilirim ve hatta arkadaşımı da mutlu edebilirim.

(A-3-2)

Mesela bir çiçekle mutlu olabilirim ve hatta arkadaşımı da mutlu edebilirim.

arkadaşlarım dostlarım Beni çok özlemiş ve Bekliyorlar. (G-1-3)

Arkadaşlarım, dostlarım beni çok özlemiş ve bekliyorlar.

insan kaç yıl yaşayacaktır? (İ-3-2)

İnsan kaç yıl yaşar?

2. İncelenen kâğıtlarda “Özel adlar büyük harfle başlar.”(TDK Yazım Kılavuzu, 2012) kuralına uymayan örneklerle rastlanmıştır.

Annem Kuran ve arabçe Öğretmen ama Şimdi emekliydi. (İ-7-1)

Annem, Kuran ve **Arapça** öğretmeni ama şimdi emekli.

Ayrıca Allah bunu incilde söylemiş. (İ-29-1)

Ayrıca Allah bunu **İncil**'de söylemiş.

ahmet abbas (İ-11)

Ahmet **ABBAS**

türkiye’de yeni kişileri tanıdım, (İ-13-2)

Türkiye’de yeni kişileri tanıdım.

Şimdi ben ankara’da. Gazi TÖMER’de ders türkçe çalışıyorum. (G-11-2)

Şimdi ben, **Ankara’da** Gazi TÖMER’de **Türkçe** dersi çalışıyorum.

4.9.1.2. Küçük harflerin yazımıyla ilgili yanlışlar

Türkçede cümle içindeki harfler, özel ismin baş harfi, özel kurum ya da kuruluşlara ait kısaltmalar olmadıkları sürece küçük yazılır. İncelenen kâğıtlarda bu kurala aykırı örnekler tespit edilmiştir:

Türkiye’de okuduğuma çok mutluyum ama Bir şey var (İ-1-1)

Türkiye’de okuduğuma çok mutluyum ama **bir şey** var:

Mesela Benim 3 tane dostum vardı. (A-1-1)

Mesela **benim** üç tane dostum vardı.

*Her zaman okulda **Bile BirBirimize** yardım ederdik. (G-18-3)*

Her zaman okulda **bile birbirimize** yardım ederdik.

*Bence **Dost**; en yakın arkadaş demek. (İ-1-2)*

Bence **dost**, en yakın arkadaş demek.

*Bence hayatımızda iki şey çok **Diğerlidir**. (G-6-1)*

Bence hayatımızda iki şey çok **değerlidir**:

*Çünkü her kimse **ANNesine** çok seviyor. (G-9-1)*

Çünkü herkes **annesini** çok seviyor.

4.9.1.3. Sayıların yazımıyla ilgili yanlışlar

Sayılar harfle yazılabilir. Buna karşılık saat, para tutarı, ölçü, istatistik verilere ilişkin sayılarda rakam kullanılır: 17.30'da, 11.00'de, 1.500.000 lira, 25 kilogram, 150 kilometre, 15 metre kumaş, 1.250.000 kişi vb.

Birden fazla kelimeden oluşan sayılar ayrı yazılır: iki yüz, üç yüz altmış beş, bin iki yüz elli bir vb.

Bir zorunluluk olmadıkça cümle rakamla başlamaz (TDK Yazım Kılavuzu, 2012).

1. İncelenen kâğıtlarda sayıların yazımı ile ilgili şu örneklerle rastlanmıştır.

*Mesela benim **3** tane dostum vardı. (İ-1-2)*

Mesela benim **üç** tane dostum vardı.

*Biz onlar için Anneler, her şey hayatta, biz zaten annelerimizin içinde **9** aydır yaşıyorduk. (A-10-3)*

Bizim için anneler hayattaki her şeyimiz, annelerimiz bizi zaten **dokuz** ay içinde yaşattı.

*Ama o **13** yıl önce öldü, ben onu çok izliyorum ama Allah'a Çok teşekkür ediyorum çünkü annem benimle var. (İ-14-3)*

Ama o, **on üç** yıl önce öldü, ben onu çok özleyorum ama Allah’a çok teşekkür ediyorum çünkü annem var.

Arkadaş 10 dan çok fazla olabilir. (G-2-1)

Arkadaş **ondan** çok fazla olabilir.

4.9.1.4. Birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar

4.9.1.4.1. Bitişik yazılan birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar

Ses düşmesine uğrayan; “et-” ve “ol-” yardımcı fiilleriyle birleşirken ses düşmesine veya ses türemesine uğrayan; kelimelerden her ikisi veya ikincisi birleşme sırasında benzetme yoluyla anlam değişmesine uğrayan; -a, -e, -ı, i-, u-, ü- zarf fiil ekleriyle bilmek, vermek, kalmak, durmak, gelmek, görmek ve yazmak fiilleriyle yapılan tasviri fiiller; bir veya iki ögesi emir kipiyle kurulan kalıplaşmış birleşik kelimeler bitişik yazılır (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

*Bence mutluluk en önemli konu hayatta ve biz kendimiz mutluluğu kendi hayatımıza **getire biliriz.** (A-3-1)*

Bence hayatta en önemli konu mutluluk ve biz mutluluğu hayatımıza **getirebiliriz.**

*mutluluğun **bir çok** yolu var ama en önemlisi kendi mutlu olmamız gerekir. (İ-3-2)*

Mutluluğun **birçok** yolu var ama en önemlisi bizim mutlu olmayı bilmemiz gerekir.

***Bir çok** düşünür o fikri tanımlamak istedi ama bir tanım bulamadı çünkü o soyut bir fikir, (A-8-1)*

Birçok düşünür o fikri tanımlamak istedi ama bir tanım bulamadı çünkü o, soyut bir fikirdir.

*Her gün, hayatımızda **bir kaç** kötü hahrayla karşılaşıyoruz. (İ-8-2)*

Her gün hayatımızda **birkaç** kötü olayla karşılaşıyoruz.

***bir kaç** problem karşı karşıya kalıyoruz ama unutmamalıyız ki aynı vakitte **bir çok** güzel vakit yaşıyoruz. (G-8-2)*

Birkaç problemle karşı karşıya kalıyoruz ama unutmamalıyız ki aynı vakitte birçok güzel şey yaşıyoruz.

*Herhangi bir konu hakkında onunla **konuşa bilirim**. (G-1-1)*

Herhangi bir konu hakkında onunla **konuşabilirim**.

*Çocukluktan **bu güne** kadar hiç benim kalbimi kırmadı ve ben de onun kalbini.*
(G-2-2)

Çocukluktan **bugüne** kadar benim kalbimi hiç kırmadı ve ben de onun kalbini kırmadım.

4.9.1.4.2. Ayrı yazılan birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili yanlışlar

Etmek, edilmek, eylemek, kılmak, kılınmak, olmak, olunmak yardımcı fiilleriyle kurulan ve herhangi bir ses düşmesine veya türemesine uğramayan birleşik fiiller; birleşme sırasında kelimelerden hiçbiri veya ikinci kelimesi anlam değişikliğine uğramayan; -r / -ar / -er/, -maz / -mez ve -an / -en sıfat fiil ekleriyle kurulan sıfat tamlaması yapısındaki birleşik kelimeler ayrı yazılır (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

*Onlarla **herşeyimi** paylaştım. (A-1-2)*

Onlarla **her şeyimi** paylaştım.

*Annem **hergün** elimi tutarak beni okulumu götürüyordu. (İ-4-1)*

Annem **her gün** elimi tutarak beni okuluma götürüyordu.

*o, dünya hakkında beni **herşeyi** anlattı. (İ-4-1)*

O, dünya hakkında bana **her şeyi** anlattı.

*herkes onun hakkında konuşuyor ama **hiçkimse** onu dokunmadı. (A-8-1)*

Herkes onun hakkında konuşuyor ama **hiç kimse** ona dokunmadı.

***Şuanda** kalbim durdu... (G-3-1)*

Şu anda kalbim durdu.

***Nekadar** çok parasa senin içinde mutluluk yoksa sence o para mutlu değil. (G-5-2)*

Ne kadar çok paran olursa olsun, içinde mutluluk yoksa paranın hiçbir değeri yoktur.

Benim adım mohamed. (G-7-1)

Benim adım Mohamed.

Buyuzden biraz sıkılıyorum. (G-7-1)

Bu yüzden biraz sıkılıyorum.

4.9.1.5. Bağlaçların yazımıyla ilgili yanlışlar

Bazı kalıplaşmış bağlaçlar dışındaki bağlaçlar metin içerisinde her zaman ayrı yazılır.

Ama **ne yazık** kötü insanlar çok var, ama bir kişi yalnız yaşayamaz. (İ-13-1)

Ama ne **yazık ki** kötü insanlar **da** çok var **ve** bir kişi yalnız yaşayamaz.

Bu dünyada her kimse **biliyorki** ANNE kelimesi söylediği zaman u kişinin kalpi çok seviniyor. (G-9-1)

Bu dünyada herkes **biliyor ki** bir kişi anne kelimesini söylediği zaman, o kişinin kalbi çok seviniyor.

O 46 yaşında, uzun saçlı, gözlere çok güzel **hem** büyük. (G-9-2)

O, 46 yaşında, uzun saçlı, gözleri çok güzel **hem de** büyük.

1. /dA/ bağlacının yazımıyla ilgili yanlışlar

Bağlaç olan /dA/ ayrı yazılır. Kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar: Kızı da gelini de. Durumu oğluna da bildirdi. Sen de mi kardeşim? Güç de olsa. Konuşur da konuşur (TDK Yazım Kılavuzu, 2012).

1. /dA/ bağlacının bitişik yazılmasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar:

Onlarla her şeyimi paylaştım ve **onlarda** benimle. (A-11-2)

Onlarla her şeyimi paylaştım ve **onlar da** benimle paylaştı.

mesela bir çiçekle mutlu olabilirim ve hatta **arkadaşımda mutlu** edebilirim. (İ-3-2)

Mesela bir çiçekle mutlu olabilirim ve hatta **arkadaşımı da** mutlu edebilirim.

*Bir **günde** anne, çocuk ile uzun zamanda konuştuk. (İ-19-2)*

Bir gün **de** annesi, çocuk ile uzun zaman konuştu.

*Annem **hapimizide** iyi bir insan olarak büyütti diye düşünüyorum. (G-21-1)*

Annem, **hepimizi de** iyi bir insan olarak büyütti diye düşünüyorum.

*Annem aelisini çok seveyor, **bizde** onu çok seveyoruz. (G-9-2)*

Annem ailesini çok seviyor, biz **de** onu çok seviyoruz.

***bide** biz beraber evde yaşıyoruz. (İ-12-1)*

Bir de biz evde beraber yaşıyoruz.

2. /dA/ > /dAn/

*Ben **den** annem için herşey yapmak istiyorum. (A-4-1)*

Ben **de** annem için her şeyi yapmak istiyorum.

3. /dA/ > /Ø/

Ben çok seviyorum ve ona bana çok seviyor. (G-12-2)

Ben onu çok seviyorum ve **o da** beni çok seviyor.

4.9.1.6. Başlığın yazımıyla ilgili yanlışlar

Kısa tanımıyla başlık, yazının adıdır. Tabiatıta görülen her varlığın bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı vardır. Başlıksız metin tamamlanmamış bir çalışmadır. Başlık, yazarın konudan uzaklaşmasını önler; yazarı konunun içine çeker. Yazının özgünlüğü başlıkla sağlanır. İyi seçilmiş bir başlık aynı zamanda yazının içeriği hakkında bilgi de verir. Ayrıca başlık, işlenilen fikre uygun olduğu takdirde yazı daha anlamlı ve tesirli olur (Aktaş ve Gündüz, 2009).

Yazılı anlatımda yazı başlığı ve onun seçimiyle ilgili olduğu kadar başlığın yazımı ile ilgili de dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu da yazının türüne göre belirlenir. Başlıklar metinde kullanılış yerlerine göre ‘büyük başlıklar’ ve ‘ara başlıklar’ olmak üzere ikiye ayrılırlar: Büyük başlıklara ‘Ana başlık’ adı da verilir. Büyük başlıklar kapsam bakımından geniş bir anlatımı ele alırlar. Kitap, konu, bölüm başlıkları ya da kompozisyonun başlığı bu türdendir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Ana başlıkların yazımı hakkında TDK Yazım Kılavuzu’nda ise şöyle ifade edilir: Kitap, bildiri, makale

vb.nde ana başlıkta bulunan kelimelerin tamamı, alt başlıkta bulunan kelimelerin ise yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılır (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

Dostluk. (A-1)

DOSTLUK

“Anne” (İ-2)

ANNE

“MUTLULUK” (G-3)

MUTLULUK

Dostluk (G-5)

DOSTLUK

“Anne” (İ-6)

ANNE

“ANNE” (İ-10)

ANNE

Sevgili Anne, (G-21)

SEVGİLİ ANNE

/Dostluk/ (İ-23)

DOSTLUK

ANNE (A-14)

ANNE

< Mutluluk Ne? > (G-5)

MUTLULUK NEDİR?

4.9.1.7. Sözcüklerin Yanlış Yazımı

eğlence > eylence

*Spor salona ve **eylence** yerlerine beraber giderdik. (İ-1-2)*

Spor salonuna ve **eğlence** yerlerine beraber giderdik.

yıllarını > yılarını

*niçin bu az **yıllarını** mutsuzlukla yaşasın? (A-13-2)*

Niçin bu az **yıllarını** mutsuzlukla yaşasın?

Emeklidir > emeklitir

*O bir **emiklitir**. (A-2-1)*

O bir **emeklidir**.

Elhamdülillah > **Alhamdulllah**

***Alhamdulllah**, (G-17-1)*

Elhamdülillah.

olayla > **hahrayla**

*Her gün, hayatımızda bir kaç kötü **hahrayla** karşılaşıyoruz. (İ-28-2)*

Her gün hayatımızda birkaç kötü **olayla** karşılaşıyoruz.

saygı > **saygılı**

*Bunun için bütün çocuklar annesine **saygılı** göstermeliler. (İ-29-1)*

Bunun için bütün çocuklar annesine **saygı** göstermeliler.

istekleri > **isteğenler**

***Isteğenler** daha olduk daha iyi şeyler istiyor asla memnun edemiyorlar. (G-5-2)*

İstekleri oldukça daha iyi şeyler istiyorlar, asla memnun olmuyorlar.

4.9.2. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Okuduğumuzu daha iyi anlamaya, anlatmak istediğimizi daha iyi anlatmaya yarayan imla kurallarımızın bir parçası olan noktalama işaretleri, yazılı anlatımda adeta bir uyarı görevi görmek ve en az kelimelerin doğru yazımı kadar önemli bir görevi üstlenmektedir. Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve

duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (Kavcar vd., 2004). Bugüne kadar yapılan çalışmalara bakıldığında zaman zaman yazım kurallarıyla ilgili şu yanlışların sıkça tekrarlandığı görülmektedir: Yazıda noktalamaya gereken önemin verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama kurallarının mantığının verilmemesi, kılavuz kitaplarda noktalama yanlışları yapılması, noktalama kurallarını takip eden ve bu kuralların pekiştirilmesini sağlayacak olan örneklerin özensiz seçilmesi, kılavuz kitaplarda bir noktalama işareti için verilen örnek içinde geçen öbür noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması, kuralları pekiştirecek örnekler içinde noktalama yanlışlarının yapılması, yazarların noktalama kurallarını bilmemesi, önemsememesi, noktalamanın yalnızca imtihanlarda çıkacak soruları yapabilmek için öğretilmesi ve öğrenenlerce de sadece bu amaçla öğrenilmesi, aynı eser içinde noktalama işaretlerinin yerleştirilmesinde tutarsız davranılması, bir noktalama işareti yerine başka bir işaret kullanılması, gereksiz noktalama işareti kullanılması (Atasoy, 2009).

4.9.2.1. Noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlar

Yazılı anlatımda en sık kullanılan işaret olan noktanın asli görevi bilinen cümle bitirmenin yanı sıra ve birçok görevi daha vardır. Cümlenin sonuna konur; bazı kısaltmaların sonuna konur; sayılardan sonra sıra bildirmek için konur; bir yazının maddelerini gösteren rakam veya harflerden sonra konur; tarihlerin yazılısında gün, ay ve yılı gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

1. ./ > / , /

Bazen bir şeyi hatırlarken çok üzülüyorum, (A-21-1)

Bazen bir şeyi hatırlarken çok üzülüyorum.

Ben kendimi görebilirim, (İ-24-1)

Ben kendimi hatırlıyorum .

Şimdi ben kendim bir anneyim, (İ-24-1)

Şimdi ben bir anneyim.

2. ./ > / Ø /

İki ay sonra ÷lkeme d÷neceğim[.] (İ-1-3)

İki ay sonra ÷lkeme d÷neceğim.

mutluluk büyük şeyler istemez[.] (G-3-2)

Mutluluk büyük şeyler istemez.

Şu an hayat[.] (İ-17-1)

Şu an hayattadır.

4.9.2.2. Virg÷lün kullanımıyla ilgili yanlışlar

Yazılı anlatımda sık kullanılan noktalama işaretlerinden biri de virg÷ldür. Virg÷lün kullanım amacına yönelik Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu'nda belirtilen maddeleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime ve kelime gruplarının arasına konur.
2. Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için konur.
3. Uzun cümlelerde yüklemiden uzak düşmüş olan özneyi belirtmek için konur.
4. Cümle içinde ara sözleri veya ara cümleleri ayırmak için ara sözlerin veya ara cümlelerin başına ve sonuna konur.
5. Anlama güç kazandırmak için tekrarlanan kelimeler arasına konur.
6. Tırnak içinde olmayan alıntı cümlelerinden sonra konur.
7. Konuşma çizgisinden sonraki alıntı cümlesinin bitimine konur.
8. Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur.
9. Kendisinden sonraki cümleye bağlı olarak ret, kabul ve teşvik bildiren hayır, yok, evet, peki, pekâlâ, tamam, olur, hayhay, başüstüne, öyle, haydi, elbette gibi kelimelerden sonra konur: Peki, gideriz. Olur, ben de size katılırim. Hayhay, memnun oluruz. Haydi, geç kalıyoruz.
10. Bir kelimenin kendisinden sonra gelen kelime veya kelime grup-larıyla yapı ve anlam bakımından bağlantısı olmadığını göstermek ve anlam karışıklığını önlemek için kullanılır.

11. Hitap için kullanılan kelimelerden sonra konur.

12. Sayıların yazılışında kesirleri ayırmak için kullanılır.

13. Metin içinde art arda gelen zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra konur.

- Metin içinde zarf-fiil eki almış kelimelerden sonra virgül konmaz:

Cumaları bahçede buluştukça kıza kendisinin adı bir mektep talebesi olmadığını anlatmaya çalışıyordu. (Halide Edip Adıvar)

14. Özne olarak kullanıldıklarında bu, şu, o zamirlerinden sonra konur.

15. Kitap, dergi vb.nin künyelerinde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konur.

- Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgül konur.

- Metin içinde ve, veya, yahut, ya ... ya bağlaçlarından önce de sonra da virgül konmaz.

Nihat sabaha kadar uyuyamadı ve şafak sökerken Faik'e bol teşek-kürlerle dolu bir kâğıt bırakarak iki gün evvelki cephe dönüşü kıyafeti ile sokağa fırladı. (Peyami Safa)

- Tekrarlı bağlaçlardan önce ve sonra virgül konmaz:

Gerek nesirde gerek nazımda yeni bir söyleyişe ulaşılmıştır.

- Cümlede pekiştirme ve bağlama görevinde kullanılan da / de bağlacından sonra virgül konmaz:

İmlamız lisanımız düzelince, lisanımız da kafamız düzelince düzelecek çünkü o da ancak onlar kadar bozuktur, fazla değil! (Yahya Kemal Beyatlı)

- Metin içinde -ınca / -ince anlamıyla zarf-fiil görevinde kullanılan mı / mi ekinden sonra virgül konmaz:

Ben aç yattım mı kötü kötü rüyalar görürüm nedense. (Orhan Kemal)

- Şart ekinden sonra virgül konmaz:

Tenha köşelerde ağız ağıza konuşurken yanlarına biri gelecek olursa hemen susuyorlardı. (Reşat Nuri Güntekin)

4.9.2.2.1. Virgülün kullanılması gereken yerde kullanılmamasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar

Arkadaşlarım[,] dostlarım Beni çok özlemiş ve Bekliyorlar. (İ-1-3)

Arkadaşlarım,dostlarım beni çok özlemiş ve bekliyorlar.

Anne[;] 30 haziran Gazi TÖMER’de devam bita çünkü son sınav var. (G-21-3)

Anne, 30 Haziran’da Gazi TÖMER’e devam bitecek çünkü son sınav var.

Adı Gulzade[,]51 yaşında, ev hanımı. (G-1-1)

Adı Gulzade, 51 yaşında, ev hanımı.

Evet[,] dostluk denilende aklına hemen arkadaş gelir. (G-2-1)

Evet, dostluk denilince aklıma hemen arkadaş gelir.

O[,] 46 yaşında, uzun saçlı, gözlire çok güzel hem büyük. (G-9-2)

O, 46 yaşında, uzun saçlı, gözleri çok güzel hem de büyük.

Ben[,] annemi çok özledim[,] özellikle onun yemekleri. (A-15-1)

Ben, annemi çok özledim, özellikle onun yemeklerini özledim.

4.9.2.2.2. Kullanılmaması gereken yerde virgülün kullanılmasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar (, > Ø)

Her gün, hayatımızda bir kaç kötü hahrayla karşılaşıyoruz. (İ-18-2)

Her günØ hayatımızda birkaç kötü olayla karşılaşıyoruz.

Mesela bir adam ona geldi, ve ona sordu “Hazret Mehmet, hayatımızda en önemli insan kimin?” dedi. (G-24-2)

Mesela bir adam ona geldiØ ve sordu: “ Hazret-i Muhammed, hayatımızda en önemli insan kimdir?” dedi.

4.9.2.3. İki noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlar

İki noktanın çok kullanılan hâlini şu şekilde açıklamak mümkündür: Kendisinden sonra örnek verilecek veya açıklama yapılacak cümlelerin sonuna konmasıdır (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

İki nokta, kendisinden sonra örnek verilecek cümlelerin sonuna konur; kendisinden sonra açıklama yapılacak cümleden sonra kullanılır.

1. Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna konur.
2. Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konur.
3. Ses bilgisinde uzun ünlüyü göstermek için kullanılır: a:ile, ka:til, usu:le, i:cat.
4. Karşılıklı konuşmalarda, konuşan kişiyi belirten sözlerden sonra konur.
5. Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konur.
6. Genel Ağ adreslerinde kullanılır: <http://tdk.org.tr>
7. Matematikte bölme işareti olarak kullanılır: 56:8=7, 100:2=50 vb.
1. Kendisiyle ilgili açıklama verilecek cümlelerin sonuna konulmamasıyla ilgili yapılan yanlışlar.

: > Ø

Türkiye’de okuduğuma çok mutluyum ama bir şey var[:] (A-1-1)

Türkiye’de okuduğuma çok mutluyum ama bir şey var:

: > .

Bence hayatımızda iki şey çok Değerlidir. (İ-6-1)

Bence hayatımızda iki şey çok değerlidir:

İnsanlar genellikle düşünüyorlar mutluluk: “çok para, zingilik, vb” demek, (G-14-1)

İnsanlar genellikle şöyle düşünüyorlar: mutluluk, “çok para, zenginlik vb.” demek.

2. Kendisiyle ilgili örnek verilecek cümlelerin sonuna konulmamasıyla ilgili yapılan yanlışlar.

Dünyamda duyduğum en güzel bir kelime[:] “ANNE”. (G-10-1)

Dünyada duyduğum en güzel bir kelime: “Anne”

3. Edebî eserlerde konuşma bölümünden önceki ifadenin sonuna konulmamasıyla ilgili yapılan yanlışlar.

Mesela bir adam ona geldi, ve ona sordu[:] “Hazret Mehmet, hayatımızda en önemli insan kimin?” dedi. (İ-14-2)

Mesela bir adam ona geldi ve sordu: “ Hazret-i Muhammed, hayatımızda en önemli insan kimdir?” dedi.

Hazret Mehmet ona cevap verdi[:] “*senin annen*” dedi. (İ-14-2)

Hazret-i Muhammed, ona cevap verdi: “ *senin annen*” dedi.

Adam üç kere aynı soru sordu[:] “ *Annemden sonra Kim önemli?*” (İ-14-2)

Adam üç kere aynı soruyu sordu: “ *Annemden sonra kim önemli?*”

Hazret Mehmet[:] “ *senin annen, senin annen, senin annen ve senin baban*” dedi. (İ-14-2)

Hazret-i Muhammed: “ *senin annen, senin annen, senin annen ve senin baban*” dedi.

4.9.2.4. Kesme işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar

Yazılı anlatımda sıkça kullanılan noktalama işaretlerinden biri olan kesme işaretinin kullanımı ile ilgili olarak Türk Dil Kurumu Yazım Kılavuzu’nda belirtilen maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bazı özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme ekleri kesme işaretiyle ayrılır.
2. Kişi adlarından sonra gelen saygı sözlerine getirilen ekleri ayırmak için konur.
3. Kısaltmalara getirilen ekleri ayırmak için konur.
4. Sayılara getirilen ekleri ayırmak için konur.

5. Şiirde seslerin ölçü dolayısıyla düştüğünü göstermek için kesme işareti kullanılır.

6. Bir ek veya harften sonra gelen ekleri ayırmak için konur (TDK Yazım Kılavuzu, 2005).

1. Özel isimlere getirilen çekim eklerini ayırmak için kullanılmamasıyla ilgili yapılan yanlışlar.

Türkiye['] beş ay gibi yaşıyorum. (İ-27-1)

Türkiye'de beş aydır yaşıyorum.

Ayrıca Allah bunu **İncil[']de** söylemiş. (A-9-1)

Ayrıca Allah bunu **İncil'de** söylemiş.

Allah[']tan sonra onun için yaşıyorum. (G-6-1)

Allah'tan sonra onun için yaşıyorum.

Türkiye[']yi Çok sevdim. (G-17-1)

Türkiye'yi çok sevdim.

Benim annem **Kırım[']da** yaşıyor. (G-8-1)

Benim annem **Kırım'da** yaşıyor.

4.9.2.5. Tırnak işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar

Tırnak işaretinin kullanım amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür:

1. Kitapların ve yazıların başlıkları tırnak içine alınır.
2. Metin içerisinde başkalarından veya farklı bir metinden alınan sözlerin başında ve sonunda kullanılır.
3. Metin içerisinde özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak işareti içine alınır.

1. Tırnak işaretinin kullanılmaması gereken yerde kullanımıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar.

Ben **“mutluluk”** konuyu seçtim çünkü hayatımızda en değerli ve en önemli şey, mutluluk. (İ-8-1)

Ben, **mutluluk** konusunu seçtim çünkü hayatımızda en değerli ve en önemli şey, mutluluk.

Benim için “ANNE”, evim, hayatım, omutum ve herşey hayatımda demek. (G-10-2)

Benim için **anne**, evim, hayatım, ömrüm yani her şey demek.

Hiç zaman bana “yok” demedi. (A-2-2)

Hiçbir zaman bana **yok** demedi.

4.9.2.6. Soru işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar

1. Soru eki veya sözü içeren cümle veya sözlerin sonuna konur.
2. Soru bildiren ancak soru eki veya sözü içermeyen cümlelerin sonuna konur.
3. Bilinmeyen, kesin olmayan veya şüpheyile karşılanan yer, tarih vb. durumlar için kullanılır.

- mı / mi ekini alan yan cümle temel cümlelerin zarf tümleci olduğunda cümlelerin sonuna soru işareti konmaz: Akşam oldu mu sürüler döner. Hava karardı mı eve gideriz.

- Soru ifadesi taşıyan sıralı ve bağlı cümlelerde soru işareti en sona konur.

Soru işareti, soru ifade eden sözcük ve cümlelerin sonuna konur; yay ayraç içinde kullanılan soru işareti bir bilginin kesin olmadığını anlatır; alay, şaşkınlık ve küçümseme gibi anlamlar taşıyan sözcüklerden sonra yay ayraç içinde soru işareti kullanılır (TDK, Yazım Kılavuzu 2012).

1. Soru eki ya da soru sözü içeren cümle ve sözlerin sonuna soru işareti konulmamasıyla ilgili karşılaşılan yanlışlar.

niçin kendine zarar versin ve mutluluk nimetinden tayiz olmasın. (İ-3-2)

Niçin kendine zarar versin ve mutluluk nimetinden yoksun kalsın?

Anne bu neden böyledir, (A-4-3)

Anne bu neden böyledir?

Nasıl hayat Şimdi. (İ-7-2)

Şimdi hayatı nasıl?

Annem Ne yapıyor. (G-17-2)

Annem ne yapıyor?

çünkü bu kişi belki hasta oldu, o zaman kim onu bakacak. (İ-23-1)

Çünkü bu kişi belki hasta oldu, o zaman ona kim bakacak?

Nasıl o yapıyor, nasıl onun hayti gidiyor. (A-12-1)

O nasıl, ne yapıyor? Onun hayatı nasıl gidiyor?

4.9.2.7. Düzeltme işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlar

1. Yazılışları bir, anlamları ve söylenişleri ayrı olan kelimeleri ayırt etmek için okunuşları uzun olan ünlülerin üzerine konur: adem (yokluk), âdem (insan); adet (sayı), âdet (gelenek, alışkanlık); alem (bayrak), âlem (dünya, evren); aşık (eklem kemiği), âşık (vurgun, tutkun); hal (sebze, meyve vb. satılan yer), hâl (durum, vaziyet); hala (babanın kız kardeşi), hâlâ (henüz); rahim (esirgeme), rahîm (koruyan, acıyan); şura (şu yer), şûra (danışma kurulu) vb.

2. Arapça ve Farsçadan dilimize giren birtakım kelimelerle özel adlarda bulunan ince g, k ünsüzlerinden sonra gelen a ve u ünlüleri üzerine konur: dergâh, gâvur, karargâh, tezgâh, yadigâr, Nigâr; dükkân, hikâye, kâfir, kâğıt, Hakkâri, Kâzım; gülgün, merzengûş; mahkûm, mezkûr, sükûn, sükût vb. Kişi ve yer adlarında ince l ünsüzünden sonra gelen a ve u ünlüleri de düzeltme işareti ile yazılır: Halûk, Lâle, Nalân; Balâ, Elâzığ, İslâhiye, Lâdik, Lâpseki, Selânîk vb.

3. Nispet ekinin, belirtme durumu ve iyelik ekiyle karışmasını önlemek için kullanılır: (Türk) askeri ve askerî (okul), (İslam) dini ve dinî (bilgiler), (fizik) ilmi ve ilmî (tartışmalar), (Atatürk'ün) resmi ve resmî (kuruluşlar) vb.

Nispet eki alan kelimelere Türkçe ekler getirildiğinde düzeltme işareti olduğu gibi kalır: millîleştirmek, millîlik, resmîleştirmek, resmîlik vb. (TDK, Yazım Kılavuzu, 2012)

*O mutlu günlerini **hala** da hatırlıyorum. (İ-4-1)*

O mutlu günlerimi **hâlâ** da hatırlıyorum.

*Şimdi iyice beliyorum annem benim için ne kadar **fidakarlık** yapmıştı. (A-23-2)*

Şimdi annemin benim için ne kadar **fedakârlık** yaptığını iyi anlıyorum.

*Aşadaki **hikaye** size bu konuyu açıklıyor. (İ-9-1)*

Aşağıdaki **hikâye** size bu konuyu açıklıyor.

Hikâye'ye göre çoğu anne çok sevgi var ve çocuklar için çok değer ver. (İ-9-3)

Hikâyeye göre çoğu annede çok sevgi var ve çoğu anne, çocuklarına çok değer verir.

*O uzaklara bakarak derin derin nefes alıyordu, bir hafif **rüzgarla** onun o güzel kokusu burnuma ulaştı. (G-3-1)*

O, uzaklara bakarak derin derin nefes alıyordu, bir hafif **rüzgârla**, onun o güzel kokusu burnuma ulaştı.

Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazım ve noktalama kapsamında belirlenen hata alanları ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri aşağıdaki grafikteki gibidir:



Şekil 4. 4. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan uluslararası öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki yazım ve noktalamayla ilgili hatalar ve bu hataların genel hata düzeyi içindeki sayısal değerleri

Yukarıda yazım ve noktalama hatalarına ilişkin verilen değerler ve pasta grafiği incelendiğinde Türkçe hazırlık programındaki uluslararası öğrencilerin genel

olarak kelimelerin yazımı, büyük harflerin kullanımı, bağlaçların yazımı, özellikle “da” bağlacının yazımı, başlık yazımı, noktanın, virgülün, iki noktanın kullanımı, kesme işareti, tırnak işareti, soru işareti ve düzeltme işaretinin kullanımı gibi konularda hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde, öğreticilerin daha fazla yazılı anlatım çalışmasına yer vermeleri ve yazım noktalama kurallarının üzerinde önemle durmaları gerekmektedir. Yapılan hatalar kontrol edilir ve derinlemesine incelenirse eksiklikler birlikte değerlendirilmiş olacak ve bunların giderilmesi noktasında ortak aklın ve kalıcı çözümlerin daha çok işe yaradığı görülecektir. Uygulamalar sadece derslerde değil ders dışı zamanlarda da yaptırılmalı, öğrencilere öğrenilen dilin kullanılırken estetik özellik kazanabilmesi ve iletişim aracı olma özelliğini sağlıklı icra edebilmesinin yollarından birinin de o dilin yazım ve noktalama kurallarını bilmekten geçtiği bilinci kazandırılmalıdır.

Tablo 4. 67

Atatürk Üniversitesi DİLMER C₁ Düzeyi Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Noktalama işaretleri	Do ğru		Yanlış		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Nokta	90	69	40	31	130	100
2. Virgül	75	58	55	42	130	100
3. Noktalı virgül	45	35	85	65	130	100
4. İki nokta	55	42	75	58	130	100
5. Üç nokta	40	31	90	69	130	100
6. Ünlem	45	35	85	65	130	100
7. Soru İşareti	55	42	75	58	130	100
8. Kesme İşareti	85	65	45	35	130	100
9. Kısa Çizgi	50	38	80	62	130	100
10. Tırnak İşareti	55	42	75	58	130	100
11. Uzun Çizgi	95	73	35	27	130	100

Tablo 4. 68.

Atatürk Üniversitesi DİLMER C₁ Düzeyi Öğrencilerinin Yazım Kurallarını Uygulama Düzeyi Puanlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yazım Kuralları	Doğ ru		Yanlı ş		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
“de” bağlacı ve ekinin yazımı	75	58	55	42	130	100
“ki” bağlacı ve ekinin yazımı	90	69	40	31	130	100
“mi “soru ekinin yazımı	95	73	35	27	130	100
Büyük harfin yazımı	85	65	45	35	130	100
Pekiştirme sıfatlarının yazımı	100	77	30	23	130	100
Sayıların yazımı	115	88	15	12	130	100
Ayrı ve bitişik kelime yazımı	100	77	30	23	130	100
İkilemelerin yazımı	110	85	20	15	130	100

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe hazırlık programlarına devam etmekte olan C1 düzeyindeki 172 yabancı uyruklu öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlikleri ve Öğrenme Yaklaşımları açısından incelenmesi yapılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları dilbilgisi açısından incelenmiş, öz yeterlik algıları belirlenmiş ve hangi öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ve birbirleriyle olan ilişkileri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmanın sonuçlarına, sonuçların tartışılmasına yer verilmiş ve sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, Öğrenme Yaklaşımları, Öz Yeterlik, Yazma Becerileri ve Yazılı Anlatım Hataları olmak üzere dört başlık altında gruplandırılarak sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, giriş bölümünde belirtilen alt problemler doğrultusunda, Türkçe hazırlık programına devam eden C1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları ve başarı düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öz yeterlik algılarının yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisine ve aralarındaki ilişkiye yer verilmiştir. Buradan hareketle elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

5.1.1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarına ilişkin şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Buna göre Derinlemesine Yaklaşım alt boyutunda kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=69,05$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=72,87$) olduğu ve erkeklerin Derinlemesine Yaklaşımı kızlara göre anlamlı olarak daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stratejik Yaklaşım alt boyutunda ise kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=69,90$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=74,12$) olduğu ve erkeklerin stratejik yaklaşımı kızlara göre anlamlı olarak daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Yüzeysel Yaklaşım alt boyutunda ise kızların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=62,96$) ve erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=66,79$) olduğu ve erkeklerin Yüzeysel Yaklaşımı kızlara göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları söylenebilir.

2. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde yaşı anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3. Scheffe testi sonucunda derinlemesine yaklaşım alt boyutunda Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=74,37$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=72,95$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=63,54$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=70,31$) olduğu; Hint-Avrupa Dil ailesinde bulunanların Ural-Altay dil ailesinde bulunanlara göre ve Çin-Tibet dil ailesinde bulunanların Hami-Sami dil ailesinde bulunanlara göre Derinlemesine Yaklaşımı daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Stratejik Yaklaşım alt boyutunda ise Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=74,25$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=73,88$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=63,54$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=71,43$) olduğu ve Hint-Avrupa dil ailesinde bulunanların ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailesinde bulunanlara göre stratejik yaklaşımı daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Yüzeysel yaklaşım açısından ise dil aileleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları dil ailesinin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir.

4. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre Öğrenme Yaklaşımları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde Türkiye’de bulunma amaçlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerilerinin kitap, gazete ve dergi okuma değişkenine göre sadece Yüzeysel Yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($t_{(170)}=2,122$, $p<.05$). Buna göre Yüzeysel Yaklaşım alt boyutunda kitap, gazete ve dergi okuyanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=66,24$) ve okumayanların aritmetik ortalamasının ise ($X=60,94$) olduğu ve Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyanların okumayanlara göre Yüzeysel Yaklaşımı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

6. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre Öğrenme Yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde en fazla güçlük çektikleri beceri alanının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre Öğrenme Yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

8. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma sürelerine göre Öğrenme Yaklaşımları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

9. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının önceden Türkçe eğitim almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu

bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim almış olmanın Öğrenme Yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

10. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

11. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe televizyon yayını izlemenin Öğrenme Yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

12. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın Öğrenme Yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

5.1.2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlik algılarıyla ilgili şu sonuçların tespit edildiği söylenebilir:

1. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda cinsiyetin öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

2. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde yaşı anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının ait oldukları dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3-171)} = 3,445$, $p < .05$) görülmektedir. Ortalamalar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek

için çoklu karşılaştırma testlerinden Post Hoc Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Hint-Avrupa dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=77,75$), Ural-Altay dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=74,85$), Hami-Sami dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=65,06$) ve Çin-Tibet dil ailesinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=70,00$) olduğu görülmüştür. Buradan hareketle Hint-Avrupa ve Ural-Altay dil ailesinde bulunanların Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailesinde bulunanlara göre yazma becerisi öz yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre yazma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde öğrencilerin Türkiye’de bulunma amaçlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

6. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre yazma becerisi öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanları üzerinde en fazla güçlük çektikleri beceri alanının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

8. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma sürelerine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde öğrencilerin Türkiye’de yaşama sürelerinin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

9. Öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim almış olmanın yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

10. Öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

11. Öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanlarının Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe televizyon yayını izlemenin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

13. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik puanlarının Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın yazma becerileri öz yeterlik puanlarının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

14. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre yazma becerileri öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda ait olunan ülke grubunun öğrencilerin yazma becerileri öz yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.1.3. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerine yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu

bulgu doğrultusunda kız öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı yazılı anlatım yaptıkları söylenebilir.

2. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde yaşı anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

3. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerinin ait oldukları dil ailesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre Ural-Altay dil ailesine mensup öğrencilerin aritmetik ortalamasının Hint-Avrupa, Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailelerine mensup öğrencilerin aritmetik ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan hareketle Ural-Altay ilk sırada olmak üzere Hint-Avrupa dil ailesinde bulunanların Hami-Sami ve Çin-Tibet dil ailelerinde bulunanlara göre yazılı anlatım başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de bulunma amaçlarına göre yazılı anlatım başarı düzeylerinin arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde öğrencilerin Türkiye’de bulunma amaçlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı fikrine ulaşılabılır.

5. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde Türkçe kitap, dergi ve gazete okuma değişkeninin anlamlı bir etkisinin olduğu, öğrencilerden Türkçe yayınları takip edenlerin etmeyenlere göre az da olsa yüksek düzeyli olduğu söylenebilir.

6. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en fazla güçlük çektikleri beceri değişkenine göre yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde en fazla güçlük çektikleri beceri alanının anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkenine göre yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma

olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde en iyi olduklarını düşündükleri beceri alanı değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

8. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkiye’de kalma sürelerine göre yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ancak öğrencilerden Türkiye’de yaşama süresi uzun olanların yeni gelenlere göre ya da birçok kere gelenlerin ilk defa gelenlere göre daha yüksek yazılı anlatım başarı düzeylerine sahip oldukları düşünülmektedir.

9. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde önceden Türkçe eğitimi almış olma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda önceden Türkçe eğitim almış olmanın öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

10. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe öğrenmenin zorluğuna ilişkin düşüncelerin öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı düşüncesine ulaşılmıştır.

11. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde Türkçe televizyon yayını izleme değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe televizyon yayını izlemenin öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

12. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin Türkçe yazma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda Türkçe yazı yazmanın öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Ders dışı zamanlarda Türkçe yazı çalışması yaptığını ifade eden öğrencilerle yapmadığını belirten öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirlerine oldukça yakın çıktığı ifade edilebilir.

13. Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin ait oldukları ülke grubu değişkenine göre yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda ait olunan ülke grubunun

öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5.1.4. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım hatalarına ilişkin sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde, İstanbul, Gaziantep ve Atatürk Üniversitelerinde hazırlık öğrenimi görmekte olan öğrencilerin “rastgele seçme” yoluyla seçilen yazılı anlatım kâğıtları Sesbilim (Fonetik), Biçimbilim (Morfoloji), Cümle Düzeyi ve Yazım-Noktalama başlıkları altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Yazılı Anlatım Hatalarına yönelik şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verilere bakıldığında çeşitli başlıklar altında sıralandığı şekilde toplam 2139 hata tespit edilmiştir.

2. Tespit edilen hatalar deşifre edildiğinde Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin en çok hatayı “Biçimbilimi”nde, en az hatayı ise “Cümle Düzeyi”nde yaptığı görülmektedir.

3. Tespit edilen hatalardan %33.70’lik (721) bir oranla en çoğunun Biçimbilimi (Morfoloji) başlığı altında yapıldığı görülmekte ve buna Türkçenin diğer dillerden yapıcı çok farklı olması ile isim ve fillere gelen eklerin sayıca çok olmasının sebep olduğu düşünülmektedir.

4. Tespit edilen hatalardan %29.69’luk (635) kısmının Yazım Noktalama başlığı altında yapıldığı görülmektedir. Bunun öncelikli sebebinin Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinde ve kaynaklarında gerekli ve yeterli şekilde Yazım Noktalama konularına değinilmemesi gösterilebilir. Diğer dillerdeki ses farklılıkları ve yazım noktalama kurallarındaki değişik uygulamalar da yan etmenler olarak sıralanabilir.

5. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Sesbilim (Fonetik) başlığı altında yaptıkları hatalara bakıldığında %20.38’lik (436) bir oranla karşılaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak dilimizdeki ses olaylarının yabancı uyruklu öğrencilere iyice kavratılamaması, bazı ünlü ve ünsüzlerle bunlara ait kuralların

diğer birçok dilde bulunmaması ve karşılaştırmalı sesbilim çalışmalarının yeterince yapılmaması gösterilebilir.

6. Tespit edilen hatalardan %16.23'lük (347) kısmının ise Cümle Düzeyi başlığı altında yapıldığı görülmektedir. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin ait oldukları dillerin birçoğunun sözdizimi özelliklerinin Türkçeyle paralel olmamasına rağmen en az yanlıştın bu başlıkta yapılma sebebinin öğrencilerin basit cümleler kurmalarına bağlanabilir. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçede öğelerin dizilişı farklı olduğu için uzun ve karmaşıık yapılı cümlelerde zorlandıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öz yeterlikleri ve yazılı anlatım hatalarına ilişkin çeşitli uygulamalar yapılmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur. Elde edilen sonuçlardan hareketle bazı öneriler sunulmuştur.

1. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğu farklı anadillerine, kültürle ve farklı sosyolojik, demografik özelliklere sahip kişilerdir. Bunun bir sonucu olarak da öğrenme yaklaşımları, öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. Her toplumun ve dilin farklı özellikleri olduğundan hareketle yabancılara Türkçe öğretirken bu düşüncenin sürekli göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercihleri ile öz yeterlik algılarının dikkate alınması ve dil öğretiminin karşılaştırmalı yapılması gerekmektedir.

2. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki tercihlerinin çoğunlukla derinlemesine öğrenme yaklaşımı olmasına karşın diğer yaklaşımları tercih edenlerin sayılarının da yadsınamayacak düzeyde olduğ göz önünde tutulmalı; derinlemesine öğrenme yaklaşımı tercih düzeyine çıkartılamıyorsa onların tercihlerine uygun yöntemlerin de uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının istenilen düzeye getirilebilmesi için gerekli olan alt yapı ve donanım için imkânların geliştirilmesi, özellikle üniversitelerdeki öğrenme-öğretme ortamlarının bu algıyı sağlayacak ve artıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

3. Eğitim öğretim faaliyetlerinde en önemli değişkenlerden birinin şüphesiz nitelikli eğitimciler olduğu göz önünde bulundurularak Yabancılar Türkçe öğretimiyle görevli öğretim elemanı ya da öğretmenlerin kendilerini sürekli güncelleyerek alanın ve zamanın gereklerini yerine getirebilecek donanımda olmaları sağlanmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen odaklı bir anlayış seçilecek olmasına karşın nitelikli eğitimcilerin de bu kriterleri uygulayabilme düzeylerini göstermeleri gerekmektedir.

4. Üniversitelerdeki eğitim öğretim hizmetlerinin geliştirilmesi noktasında Avrupa Yükseköğretim Alanına uyum çalışmalarına Yabancılar Türkçe Öğretimi konusu da eklenerek alan uzmanlarınca ele alınmalıdır. Ayrıca Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili her türlü kaynak (kitap, dergi, elektronik materyal vs.) özenle ve amaca uygun hazırlanmalı, bunların tamamının hazırlanmasında Avrupa Ortak Başvuru Metni dikkate alınmalıdır.

5. Türkçe hazırlık öğrenimi görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilere ders içi ve ders dışı etkinliklerle okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılmalı ve bu sayede Türkçe kaynaklara olan ilgi ve sevgileri de artırılmalıdır. Bununla ilgili okullardaki ders kitabı dışındaki kaynaklara daha çok yer verilmeli, kitaplıklar oluşturulmalı ayrıca okuma materyallerinin nicelik ve nitelik bakımından eksikliklerinin tamamlanması için gerekli çaba gösterilmelidir.

6. Yabancılar Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler belirlenirken hedef kitlenin özellikleri ve dersin amaçları dikkate alınmalı, bu hususlar üzerinde gerekli tartışmalar yapılarak mümkün olan en iyiler tercih edilmelidir. Uygulanabilirlik ve yararlılık yönleri sürekli tartışmalı olan klasik yöntemlerdense ezber yapmayı değil öğrenmeyi öngören, kalıcılığı ve yaygın dile uygunluğu daha fazla olan çağdaş yöntemler tercih edilmelidir.

7. Henüz istenilen düzeyde halledilememiş olan yabancılar Türkçe öğretimindeki program sorunu bu alanda faaliyet gösteren eğitim kurumları ve yöneticileriyle eğitimcilerinin de farklı farklı yöntemler seçmesine yol açmış ve bu çeşitliliğin her geçen gün daha da ciddi boyutlara varan sorunlara yol açtığı görülmektedir. Konuyla ilgili sempozyumlar, çalıştaylar düzenlenmesinin, alan uzmanlarınca çalışma grupları oluşturularak bunun önüne geçilmesi ve ortak akılla

genel kapsayıcı nitelikte oluşturulacak tek bir programın takip edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

8. Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel, işitsel ve kinestetik öğrenmeye uygun her türlü öğeden yararlanılmalı, özel amaca uygun materyallerin yanı sıra dilin tüm becerilerine yönelik yardımcı materyaller geliştirilmeli ve bunlar tüm eğitimciler tarafından her kurumda ve derste kullanılmalıdır. Bu araştırma yazma becerilerine yönelik ve C1 düzeyindeki öğrenciler üzerine gerçekleştirilmiş olsa da aktarılan bilginin beceriye yönelik olması noktasında diğer beceriler ve düzeyler için de benzer çalışmalar yapılmalı ve sonuçlar mukayeseli bir şekilde ele alınmalıdır.

9. Lisans derslerinin yanı sıra Yabancılar Türkçe Öğretimi yüksek lisans ve doktora programlarının da açılması ve yaygınlaştırılması için ayrıca ilgili bölüm öğrenci ya da mezunlarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde staj yapabilmesine yönelik bürokratik engellerin kaldırılması gerekmektedir.

10. Yabancılar Türkçe öğretiminin her aşamasında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de kavram karmaşası yaratacak kuralların, terimlerin karşılaştırmalı olarak ele alınması gerekmektedir. Yeni bir yabancı dil öğrenen her bireyin yaptığı gibi kendi diliyle kurduğu ilişki sonucundaki olumsuz aktarımların önüne geçilmesine yönelik adımlar belirlenmeli; ana dil ve hedef dilin ortak ve farklı yanları birbirleriyle ilişkilendirilerek sunulmalıdır.

11. Yurt içi ve yurt dışında Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtımına yönelik çalışmalar yapılmalı; eğitim-kitap fuarları, tanıtım kokteyli, tanışma gecesi gibi çeşitli organizasyonlar düzenlenerek uluslararasılaşmasına destek olunmalıdır.

12. Yurt içi ve yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü, YTB, TİKA, ESRUC gibi resmi ve eğitim danışmanlık şirketleri, dil okulu, dersane gibi özel kurumlarla iş birliğine gidilerek Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında projeler geliştirilmeli ve sahada gerekli olan her türlü ihtiyacın alanında uzman ekiplerce giderilmesi için elverişli ortam sağlanmalıdır.

13. Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında teknolojinin tüm imkânları kullanılarak yabancılar Türkçe derslerinin bilgisayar, cep telefonu, internet tabanlı ve bunlara uyumlu bir şekilde interaktif, uzaktan yapılabilmesi için gerekli fizikî ortam, alt yapı ve lojistik desteği sağlanmalıdır.

14. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak akademik başarının öğrenme yaklaşımlarıyla yakından ilgili olduğu, özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih edenlerin diğerlerini tercih edenlere göre özellikle yazılı anlatımda daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yazılı anlatımda başarılı olan ya da daha az hata yapanların öz yeterlik algısı daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu konularla ilgilenenlerin kuramsal ve deneysel olarak daha çok çalışma yapmalarının bu konulara paralel olarak yabancılara Türkçe öğretimine de hizmet edeceği düşünülmektedir.

15. Dil öğretimi sürecinde öğrencilere kompozisyonun dışındaki mektup, hikâye, anı, gezi yazısı gibi değişik yazı türlerinde de yazı çalışmaları yaptırılmalı; öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları belirlenerek bu amaçlara yönelik akademik yazma dersleri düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde de Türkçenin yazım kuralları üzerinde önemle durulmalı, bol uygulama yaptırılıp, titizlikle kontrol edilmeli ve eksiklikler belirlenerek öğrencilerle birlikte bunların üzerinde çalışılmalıdır.

16. Araştırmanın sonuçlarından da hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin akademik başarılarını yükseltebilmek için öz yeterlik algısı yüksek, derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih eden ve yazılı anlatımda kendini başarıyla ifade edebilen bireylerin olması şarttır. Bu da uygulayıcılarla ve öğrenme-öğretme ortamıyla yakından ilişkilidir. Teorik ve uygulamalı olarak yabancılara Türkçe öğretimine vakıf olmayan pedagojik yönü zayıf uygulayıcıların bunu sağlayabilme olanakları bulunmadığı için bu kapsamda MEB, YÖK gibi kurumlardan destek alınmalıdır. DİLMER, TÖMER gibi kurumlardan daha tecrübeli olanları ve Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümleri de yeni açılan kurumlara ve yeni başlayan uygulayıcılara yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yanı sıra farkındalık yaratma ve başarıya ulaşma noktasında üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.

17. Yabancılara Türkçe öğretiminde derinlemesine öğrenme yaklaşımının etkili olacağı, öğrenen merkezli, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimli dersler yapılmalı, teknolojik destekli U oturma düzenindeki dersliklerde, yaygın dil ve kültürün somut öğeleriyle yapılan kontrollü yazma çalışmalarının yanı sıra dilin okuma, dinleme, konuşma gibi diğer becerilerine yönelik de çalışmalar yapılmalıdır.

18. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde birçok dilin, kültürün ve etmenin rol oynayabileceği düşüncesinden hareketle bu ve benzeri çalışmaların farklı örneklerle üzerinde de yapılması yararlı olacaktır.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Tanyılmaz Matbaası.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Ahmet Kelağa, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ak, Ş. (2008). Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin kavramsal bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 693-720.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edinimindeki işlevleri*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri I*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Alyılmaz, C. (1999). Zamir n'si eski bir iyelik ekinin kalıntısı olabilir mi? *Türk Gramerinin Sorunları II*, Ankara: TDK Yayınları.
- Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili* 620,148-156.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3).
- Alyılmaz, S. (2011). *Risâle-i Mûze-dûzluk (İnceleme-metin-dizin)*. Ankara: Elik Yayınları.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2).
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama (Sorunlar-çözümler-teklifler)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avrupa dil gelişim dosyası (ADP). www.adp.meb.gov.tr 11 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara ilinde lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimi üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2010). *Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler*. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar, 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aydede, M. N. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Babanoğlu, M. P. (2012). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrenenlerin yazılı anlatımlarında derleme dayalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bağcı, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. *Yazma eğitimi*. (Ed. M. Özbay). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme örneği: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Otel*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bakır, S. (2010). *Ebe ve hemşire adaylarının Türk dili dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme (Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi örnekleme)*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: exercise of control through self-belief. In J. P. Dauwalder, M. Perrez and V. Hobi (Eds.), *Annual series of european research in behavior therapy*, 2, 27-59. Amsterdam / Lisse, Netherlands.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (1-45). New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Newyork: Freeman.

- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self efficacy in changing societies* (Ed. Albert Bandura), Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A., Locke E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK Yayınevi.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Barın, E. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yazılan 'ecnebilere mahsus' Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27.
- Bayezit, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi* 119, 58-71.
- Beattie, V., Collins, W. ve McInnes, W. (1997). Deep and surface learning: Simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, 6(1), 1-12.
- Bedirhanoğlu, H. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen kurucu yanlışlıklarının sezdirilmesi ve cümlelerin doğru kuruluşlarının*

- kavratılması*. Yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Beydoğan, Ö. (2008). Derinliğine ve yüzeysel öğrenmede kavram haritaları ve şemaların işlevi. *Millî Eğitim*, 173, 258-270.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studing*. Melbourne: Australian council for educational research.
- Biggs, J., Kember D., Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71.
- Biggs, J., Kember D. ve Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2).
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bozkurt, F. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir metin yöntemi çalışması*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Brisk, M. E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve yazılı anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, C. (2009). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2).
- Canıdemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canım, R. (2010). *Hayal şehirlerin izinde*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- (CEF) The Common European Framework. (2001). *Common European framework of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University.
- (CEF) The Common European Framework. (2005). *The European language portfolio: Introduction*. Strasbourg: Council of Europe Modern Languages Division.
- (CEF) The Common European Framework. (2007). *European language portfolio: Procedures for validation*. Strasbourg: Council of Europe Modern Languages Division.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coombe, C., Folse, K., Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Michigan: University Press.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çalışkan, N. (2001). *Yazılı anlatım sınavlarında yapılan hata türleri ve bunların dil öğrenim düzeylerine göre değişimi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727-743.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Z. (2009). *İletişimsel yaklaşıma göre Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde yazılı anlatım*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, E. (2006). *İş birliğine dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, E., Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin eş değerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Dalak, T. (2000). *Yabancı dil Fransızca öğretiminde yaratıcılık ve yazılı anlatım*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.
- Demircan, Ö. (1996). *Türkçenin ses dizimi*. İstanbul: Der Yayınları.

- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, C. (2008). *Fransızcada yazılı anlatım ve Türk diline bağlı hataların analizi*. Marmara Üniversitesi örneği. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DEÜYOT (Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı). (2013). *Anabilim dalının amacı ve işlevi*. <http://www.deu.edu.tr> 01 Ağustos 2013 tarihinde alınmıştır.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Duranlıoğlu, M. (2004). *İngilizce yabancı dil öğrencilerinin kâğıtlarındaki doğru gramer kullanımının, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin değerlendirmelerine olan etkisi*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Duru, H. (2009). *Atasözleri ve deyimlerin yabancılara öğretilmesinde yöntem ve teknikler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eggen, P. ve Don, K. (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekici, G., Güven, M. (2013). *Öğrenme öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Entwistle, N. J. ve Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Australia: Croom Helm Ltd.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 51-69.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, M. (1992). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları: SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Felder, R. M. ve Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57-72.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Frangoudake, A. (1999). *Dil ve ideoloji*. Atina: Odysseaus Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1978). *Erzurum ili ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1982). Standart Türkiye Türkçesinin (STT) 'nin formalarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaç hâlinde bu dilin gelişimine muhtemel etkileri.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Ofset.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınevi.

- Gorell, J. (1990). Some contribution of self-efficacy research to self-concept theory. *Journal Research and Development in Education* 23, 73-81.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe'nin el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hampton, N. Z. ve Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İçöz, Ö. F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum, motivasyon ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, B. (1994). Assesment practices in art and design: a contribution to student learning? Graham Gibbs (Eds). *Improving student learning*. Assessment and Evaluation Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Jarbold, N. (2012). *Moğolistan'ın Bayan-Olgii bölgesindeki Kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Jinks, J., Morgan, V. L. (1996). Students Sense Of Academic Efficacy And Achievement In Science: A Useful New Direction For Research Regarding Scientific Literacy? *The Electronic Journal Of Science Education* 1, 2.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kapıcı Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Ofset.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karababa, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 42.
- Karabıyık, B. (2006). *İlköğretim 6. ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, H. (1985). *İlkokullarda Türkçe eğitiminin verimliliği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Z. (2000). Yabancı dil öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştırıcılığını ölçen ölçme aracının geliştirilmesi. *Milli Eğitim* 146.
- Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, H. M. (2010). *Doğru sanılan yanlışlarla Avrupa Birliği*. Ankara: Başbakanlık Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.
- Kılıç, D. (2009). *Öğrencilerin genetik kavramları anlama düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, M. (2013). *Genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kır, E. (2011). *Ortak başvuru metni bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaları*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kızılgüneş, B. (2007). *Öğrencilerin sınıflandırma konularındaki başarılarının epistemolojik inançlar, motivasyon ve öğrenme yaklaşımları ile tahmini*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1990). *Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: YÖK Matbaası.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: TDK Yayınları.
- Küçükler, N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik, sanatsal uyaranlarla yapılandırılmış etkinlikler üzerine bir model önerisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Locke, E. A., Gary, P. L. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, D. ve Case, J. (2007). Approaches to learning’ research in higher education: a response to Haggis. *British Educational Research Journal*, 31(2), 257-267.

- Marton, F. ve Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MEB. (2013). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?* <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> 21 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Mert, O. (2002a). *Kutadgu Bilig'de hâl kategorisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mert, O. (2002b). Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 19.
- Mert, O. (2008). Orhun Yazıtlarında kullanılan işaretsiz (/+Ø/) görev ögeleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36.
- Mirici, İ. H ve Glover, P. (2004). *Türkiyede Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının Tanıtımı ve Uygulamaları*. Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mirici, İ. H. (2006). *Avrupa Birliğine giriş sürecinde ülkemizde çocuklara yabancı dil öğretimi: Yenilikler, öneriler*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mirici, İ. H. (2012). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?* <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> 12.07.2014'te alınmıştır.
- Morgan, P. L. ve Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between childrens reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2).
- Newble, D. I. and Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162-175.
- Ömür, S. (2009). *Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Öz, N. (2002). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ad durum ekleri ve bir izlençe önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2000). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özbay, M. (2004). *Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi-Bildiriler-IV. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkiye adalet akademisi hâkim ve savcı adaylarının yazma becerileri*. Ankara. Türkiye Adalet Akademisi Yayınları.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. (Editör). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özdemir, O. (2013). *Kosova'da ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri*. Yüksek lisans tezi . Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2013). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni B1 seviyesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanması üzerine bir çalışma. *TÜRKAR*, 1(3), <http://www.ted.gazi.edu.tr/> 14.03.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özkaya, M. (2013). *Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler*. Ankara: SETA.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. <http://www.emory.edu/> adresinden 12 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır.
- Pajares, F., Udan. T. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Pekaz, K. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Polat, H. (2014). *Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Polat, M. (2003). *Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programı’nda kullanılabilecek bir ölçeğin geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Reid, W. A., Duvall, E. Ve Evans, P. (2007). Relationship between assessment results and approaches to learning and studying in year two medical students. *Medical Education* (41)8, 754-762.
- Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Rios, J. R. (2002). *Exploring the relationship between the reception of instruction in time management skills and the levels of academic self-efficacy among at-risk high school students*. Unpublished doctor of education thesis. The University of Texas at San Antonio, College of Education and Human Development Department of Educational Leadership and Policy Studies.
- Saracaloğlu, S. A., Akamca Özyılmaz, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-258.
- Saracaloğlu, S. A. ve Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Sarıkaya, E. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen çatı yanlışlıkları ve cümlelerin doğru kuruluşlarının kavratılması*. Yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schunk, D. H. (1982). Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. *Journal of Educational Research*, 78(1) 29-34.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self efficacy academic during self regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist* 26, 207-231.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 4(4). 453-72.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Soncu, A. G. (2013). Toplumun kuruluşunda dilin rolü. *Yeni Türkiye* 55.
- Sönmez, V., vd. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2004). *İlköğretim II. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şamlıoğlu, K. (2011). *Onikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozuklukları üzerine bir çalışma: Ardeşen örneği*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şat, M. (2013). *BÖTE lisans öğrencilerinin biçimlendirici geribildirime yönelik algıları ve tercihleri ile bu algı ve tercihlerin öğrenme yaklaşımlarıyla olan ilişkisi*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenalp, A. (2007). *Marmara Üniversitesi Fransızca dil öğretimi sınıfında yazılı anlatımlarda hatalar ve analizleri*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kaynakları açısından Trabzon ili 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tabak, G. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımı*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tansel F. A. (1978). İyi ve doğru yazma usûlleri III. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı. TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). Türk dili dünya dili.
- Tarhan, B. (2005). *Kendi kendine dil öğrenme modeli ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, I. (2005). *Çince ve Türkçe'nin söz dizimsel açıdan karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2012). *Yazım kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2012). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.

- Tok, N. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Toparlı, R. (1999). *El-Kavaninü'l- Külliye Li- Zabti'l-Lügati't- Türkiye*. Ankara: TDK Yayınları.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Varol, B. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilikleri (Niğde Üniversitesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yağmur, K. (2012). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi* 55, 221-242.
- Yavuz, H. (2010). *Okuma biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Yazar, Ö. (2004). *Yazmanın 6+1 özelliğinin İngilizce öğretiminde yazılı anlatım derslerindeki öğrenci başarısına katkısı ve önemi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YETEM. (2013). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM) Verileri*. 21.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, O. (2009). *6, 7, 8. sınıftaki 100 öğrenciye ait öğrenci çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yılmaz, İ. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin deyim öğretiminde kullanılmasına yönelik bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yorulmaz, M. (2009). *Göreve dayalı öğretim yönteminin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinde kullanılmasının avantajları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- YÖK. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.
- Yurtseven Üze, F. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yeri ve önemi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zhang, L. ve Stenberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134(5), 469-89.

EKLER

EK 1: Çalışma Yapılan Merkezlerden Alınan İzin Belgeleri



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama
Merkezi Müdürlüğü

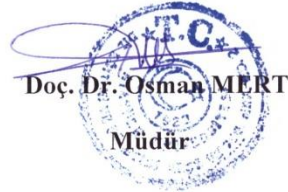
SAYI : 25697636/00-51
KONU :

04.03.2014

İLGİLİ MAKAMA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora yapmakta olan Sıddık BAKIR, Atatürk Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğünde 2014 Haziran ayı içinde “Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının Yazma Becerisi Öz Yeterliliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi” konulu doktora tezi ile ilgili veriler toplamak amacıyla öğrenme yaklaşımları, öz yeterlilik ve yazılı anlatım konularında ölçek uygulamaları ve çeşitli çalışmalar yapmıştır.

Bu belge adı geçen in isteği üzerine kendisine verilmiştir.





T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Başkanlığı



Sayı : 95432000/ 35
Konu :

21.01/2014

İLGİLİ MAKAMA

Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe Okutmanı olarak görev yapan **Sıddık BAKIR** yabancı uyruklu öğrenciler için **Kişisel Bilgi Formu ve Yazılı Anlatım Çalışması ve Özyeterlilik ve Yazma Becerileri Ölçeği** adlı anket çalışmalarını Başkanlığımızın izni ve bilgisi dahilinde tamamlamıştır.
Bilgilerinize arz/rica ederim.

Dr. Fatma B. B. B. B. B.
 İ.U. Dil Merkezi
 Başkan Yardımcısı



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
(TÖMER)



Sayı : 36409725/704
 Konu : Sıddık BAKIR

15.10.2014

İLGİLİ MAKAMA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ana bilim dalında doktora öğrencisi olan Sıddık BAKIR'ın "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi" isimli doktora tez çalışması için Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER'de yaptığı çalışmalar, müdürlüğümüz izni ve bilgisi dâhilinde yapılmaktadır.

Bilgilerinize arz / rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ
 Müdür Yrd.



EK 2: Araştırmada Kullanılan Yazılı Anlatım Çalışmalarından Örnekler

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sıddık BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

Dostluk

1 Dünya da çok insanlar yaşıyorlar ama bütün insanları iyi değiller, bazı insanlar nazikler ve kibar. Ama ne yazık ki kötü insanlar da çok var, ama bir kişi yalnız yaşayamaz, çünkü bu kişi belki hasta oldu, o zaman kim ona bakacak?

2 Biz çok dürüst dostluk gerekiyor, hayat öyle gidiyor. Dostluk çok iyi, sorunun varsa yanıma dostlarımı geliyor, bu çok iyi bir duygu. Türkiye'de yeni kişileri tanıdım, bazı onlar dostlarım oldular, ben onlara çok yardım veriyorum, Allah sadece biliyor bu hayat nasıl gidiyor, belki yarın ben ihtiyacım var.

3 Barış ve gersek Dostları, yalan söylemez, yanlış yapmaz ve aldatmaz.

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Siddik BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

Uzmanlara göre mutluluk, insanın içinde bir duygudur. Mutluluk
adeten insanın durumuna göre geliştiriliyor. İnsanlar nasıl davranıyor-
lar ve nasıl hissediyorlarsa onların mutluluk derecesi belirgin olacaktır.

İnsanların kültür, ekonomik ve çevre durumları tabiki mutluluğa
etkiler (dir). Bazı insanlar zengin rasman, (onlar) mutlu değiller.
Çünkü başka faktörler onların hayatında var. Bu dolayı,
mutluluk derecesi para ile ya da çevre ile her zaman
etkilemiyor.

Bence mutluluk, hayatımızda duygusal bir anlam ve insanlara
söze ve onların durumuna. Çok faktör (ler) mutluluğa ta
etkiliyor (dur), ama mutlu olmak için özgüven, ilgiler,
karşı, saygı (lık), inanç, sağ (lık) en önemli etkiler.

edinmek

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraf bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sıddık BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

Dostluk

Bütün Dünyada en iyi şey - Dostluk ve Kardeşlikler.
 Dostluk varsa mutluluk vardır. Farklı uluslararası dostluk olabilir
 kültür değeri olabirli çok iyi hayat olacak.

Oysa dostluk edinme Böyle Kahve yer, futbol sahada
 ya da futbol League bütün dünya en iyi dostluk futbol oyunlar var.
 Kahve yerde en ilginç insanlar orada var ve çok komik insanlar
 orada var. Çok önemli konular hakkında konuşuyorlar yani
 Siyasal konuları, ekonomi konuları, eğitim konuları vb.
 nedenler hiç bir şey yapmıyorlar.

Benim hayatımda böyle bir dostluk mutluluğu
 benim için.

Benim herkes tavsiyem, yaşamak için dostluğa ve mutluluğa
 destek vermektedir.

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sıddık BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

Dostluk

İlk önce Dostluk nedir? Dost kimdir? Hayat da
 Çok insanlar ile karşılaşıyoruz. ve bu insanlardan
 ayrı yerlerde (okulda, üniversitede, işlerde) ve bir
tür yerlerde karşılaşıyoruz. mesela okulda ki
lerdi iyi bir hatıralı dost oluyoruz. ve çok
üzün sörs geçiyoruz. ve hayat da ilk dost bu
dur. ve bir tür dostlar ver.

Mesela kitab da iyi bir dost dir.
sezi kötü soy soy turmıyor. ve har yord sezi
güzel geyler veriyor.

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Siddik BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

"Anne", ben bu sözü yazarken kolaylıkla
bir şekilde yazardım, o sözü söyleyerken da hiç hessedemem
maalesef bu benim halim. birçok gençler gibi

"Anne", peygamberimiz ona en yüksek seviyeye
verdi; kim cennetgirmek istiyorsa, ona itaat etme^{si} lazım.
Kim bu dünyada mutlu bir şekilde yaşamak istiyorsa, onu
hoşnut etme^{si} mecburdur.

^{ya}"Anne", yazarlar, şairler, onun hakkında birçok
şeyler yazdılar, söylediler, ama kimse onun hizmeti vermediler.
Anne, onu kaybettersa, bir define gibi kayba-
ıdır.

Sevgili Öğrenciler,

“ANNE”, “DOSTLUK” ya da “MUTLULUK” konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sıddık BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

Anne bana göre en önemli bir kişi dünyda.

Annem yoksa, dünyada olmasam o yüzden onu sayki olmalıyım. Benim için en çalışkan bir aile'de, anneler.

Anne, çocuklarını iyi bakıyor, eğitimi dikkat ediyor ve her zaman problem varsa o bize cevap vermek. Anne yemeği pişiriyor, açırken ve babayı tarafsız veriyor. Anneler yoksa aileleri küçük oluyorlar yada kayboluyorlar.

Mantık o yüzden, Anneye biz'de iyi sayki olmalıyız.

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Sıddık BAKIR
0535 365 65 64
A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

O mutlu günlerini hala da hatırlıyorum. Ben kendimi
görebilirim, büyük dünya hakkında hiçbir şey bilmeyen
küçük bir kız. Annem her gün elimi tutarak beni okulumu
götürüyordu. Yolda ben ona çok şey soruyordum. "Anne bu ne?
Anne bu neden böyledir, bu hayatın adı ne? Şu hangi yol?..."
Annem beni her şey iyice anlatıyordu. Her zaman gülümseyerek
bana bakıyordu. Ben yavaş yavaş büyüdüm, annem de yavaş yavaş
yaşlandı. O, dünya hakkında beni her şeyi anlattı. Şimdi
düşünüyorum belki ben onun için hiçbir şey yapamadım.
Şimdi ben kendim bir annemim, benim de küçük ve
tatlı bir kızım var. Şimdi iyice beliyorum annem benim
için ne kadar fıdakarlık yapmıştı. Ben den annem için
her şey yapmak istiyorum. Ama şimdi o benden uzaktır. Onu
çok özlüyorum. O, Afganistan'da yaşıyor ve ben Ankara'da.
Anne seni çok seviyorum.

Sevgili Öğrenciler,

"ANNE", "DOSTLUK" ya da "MUTLULUK" konularından herhangi biriyle ilgili en az üç paragraflık bir kompozisyon kaleme alınız.

Bilimsel bir çalışmaya önemli katkıda bulunacak bu katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Siddik BAKIR

0535 365 65 64

A.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu

"ANNE"

1 Dünyamda duyduğum en güzel bir kelime
"ANNE"

Anne, insanlar için en yakın bir kişi hayatıta.

Benim için "ANNE", evim, hayatım, umutum ve her şey hayatımda demektir.

Annem bana ~~her~~ dua ediyorsa, yolum ve hayatım açık olur.

Anneler hayatıta yoksa, biz zaten yokuz.

2 Ayrıca, en çok merak eden bizim için annelerimiz. Biz onları Anneler, her şey hayatıta, biz zaten annelerimizin içinde gidiyor yaşıyoruz.

Bizim için, annelerimiz çok zor şeyler tehemül etteler, yani, soğukluktan yaşlılığa kadar bizim için merak ediyorlar.

Sonunda, ne kadar yaşadığımız annem hakkında, bu yetmez.

Ve ne kadar yaşadığımız onun için en az bir şey, şükür borcum ona ödemem.

Allahım, anneme sağlık ve mutlu ^{bir} hayat ver.

EK 3: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, bir doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Sorulara doğru cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sıddık BAKIR

1. Ülkeniz:..... 2. Cinsiyet: a) () Kız b) () Erkek 3. Yaş: ... 4. Ana diliniz : ...
5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir? a) () Lisans b) () Yüksek Lisans (Master) c) () Doktora d) () İş e) () Diğer:..... (**Belirtiniz.**)
6. Türkiye'ye gelmeden önce veya TÖMER'den önce Türkçe eğitim aldınız mı? a) () Evet b) () Hayır
7. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu? a) () Evet b) () Hayır
8. Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyor musunuz? a) () Evet b) () Hayır
9. 8. soruya cevabınız "evet" ise ne kadar sıklıkta okuyorsunuz? a) () Hemen hemen her gün b) () Haftada birkaç defa c) () Ayda bir birkaç defa
10. Türk televizyon kanallarını izliyor musunuz? a) () Evet b) () Hayır
11. 10. Soruya cevabınız "evet" ise en çok izlediğiniz programlar hangisi veya hangileridir? a) () Haber b) () Spor c) () Magazin d) () Film- Dizi e) Diğer:..... (**Belirtiniz.**)
12. Yazma dersi dışında Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazıyor musunuz? a) () Evet b) () Hayır
13. En çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir. a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme
14. En iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir. a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma d) () Dil bilgisi e) () Dinleme
15. Bildiğiniz Diller Bu Dildeki Yazma Düzeyiniz Hakkındaki Düşünceniz
1..... Zayıf () Orta () İyi ()
2..... Zayıf () Orta () İyi ()
3..... Zayıf () Orta () İyi ()
4..... Zayıf () Orta () İyi ()
16. Ne kadar zamandır Türkiye'de yaşıyorsunuz? a) () 0 – 6 Ay b) () 6 Ay – 1 Yıl c) () 1- 3 Yıl d) () 3 Yıl Ve Üstü
17. Ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete giriyorsunuz? () Hemen hemen her gün () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
() Haftada birkaç defa () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
() Ayda bir birkaç defa () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
() Hemen hemen hiç
18. İnternette dolaştığınız sayfalar çoğunlukla hangi dilde? a) () Türkçe b) () Ana dilim c) () Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**
19. E-mail yazarken en çok kullandığınız dil hangisidir. a) () Türkçe b) () Ana dilim c) () Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**
20. Cep telefonunuzla kısa mesaj gönderirken en çok kullandığınız dil hangisidir. a) () Türkçe b) () Ana dilim c) () Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**

Ülkeniz:

Uyruğunuz:

Bölümünüz:

Düzeyiniz (kur):

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÇALIŞMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ**1: Kesinlikle katılmıyorum 2: Çok az katılmıyorum 3: Kararsızım 4: Büyük ölçüde katılıyorum****5: Kesinlikle katılıyorum**

1	Çalışmamı kolaylıkla sürdürmemi sağlayacak koşulları düzenlemede başarılıyım.	1	2	3	4	5
2	Bir ödev üzerinde çalışırken öğretim elemanını en iyi şekilde nasıl etkileyeceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Kendimi, sık sık burada yaptığım çalışmanın değerli olup olmadığını düşünürken bulurum.	1	2	3	4	5
4	Genellikle, öğrenmek zorunda olduğumuz şeylerin benim için ne anlama geldiğini kavrayarak işe başlarım.	1	2	3	4	5
5	Zamanımı en iyi şekilde kullanabilmek için çalışmamı dikkatli bir biçimde planlarım.	1	2	3	4	5
6	Öğrenmek zorunda olduğum şeylerin önemli bir kısmında sadece ezberlemeye yoğunlaşmam gerektiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Yaptığım işin mantıklı ve anlamlı olması için sürekli, dikkatlice gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
8	Üstesinden gelmek zorunda olduğumuz işlerin ve konuların arasında sık sık kendimi boğuluyormuş gibi hissederim.	1	2	3	4	5
9	Çalıştığım konuyla ilgili kanıtları dikkatlice inceler ve kendim bir sonuca ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Aldığım derslerde, gerçekten yapabileceğimin en iyisini yaptığımı hissetmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
11	Mümkün olduğunca, karşılaştığım fikirleri, diğer konu ve derslerde geçen fikirlerle ilişkilendirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
12	Genellikle, sınavdan geçmek için gerekli olanın dışında çok az okuma eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
13	Başka şeyler yaparken, sürekli olarak kendimi derste geçen fikirler üzerinde düşünürken bulurum.	1	2	3	4	5
14	Sınavlar için hazırlanmak gerektiğinde, oldukça sistematik ve planlı olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
15	Gelecek sefer daha yüksek not almak için öğretim elemanının sınav (ödev) sonuçlarıyla ilgili önerilerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
16	Burada, ilginç ya da yararlı bulduğum pek fazla çalışma yok.	1	2	3	4	5
17	Bir makale ya da kitap okurken yazarın tam anlamıyla ne demek istediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
18	İhtiyaç duyar duymaz çalışmaya başlamakta iyiyimdir.	1	2	3	4	5
19	Çalıştığım şeylerin çoğu, anlamlı gelmez: Sanki birbiriyle ilişkisiz parçalar gibi.	1	2	3	4	5
20	Çalışmama odaklanmayı sürdürmek için o dersten ne elde etmek istediğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
21	Yeni bir konuya çalışırken kafamda tüm fikirleri nasıl uyumlu hale getireceğimi düşünürüm.	1	2	3	4	5
22	Çoğu zaman derslerin üstesinden gelip gelemeyeceğim konusunda endişe duyarım.	1	2	3	4	5
23	Sık sık kendimi, derslerde duyduğum ya da kitaplarda okuduğum şeyleri sorgularken bulurum.	1	2	3	4	5
24	Başardığımı hissediyorum ve bu beni daha çok çaba harcamaya teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
25	Sadece, dersten geçmek için gereken bilgileri öğrenmeye odaklanırım.	1	2	3	4	5
26	Zaman zaman, akademik konuları çalışmanın çok heyecan verici olabileceğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
27	Genellikle, öğretim elemanlarının önerdikleri okuma parçalarını okurum.	1	2	3	4	5
28	Ödevi hazırlarken, ödev kimin not vereceğine ve ödevde neye önem vereceğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
29	Geçmişe baktığımda, bazen buraya gelmeye karar verdiğim için pişman olurum.	1	2	3	4	5
30	Okurken zaman zaman ara verir, okuduğumdan ne öğrenmeye çalıştığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
31	Her şeyi son dakikaya bırakmaktansa dönem boyunca düzenli olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
32	Derslerde neyin önemli olduğundan emin olmadığım için alabildiğim kadar her şeyi not almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
33	Ders kitaplarında ya da makalelerdeki fikirler benim, sık sık uzun uzun düşünmeme yol açar.	1	2	3	4	5
34	Bir ödevi ya da sınav sorusunu cevaplamaya başlamadan önce onun en iyi şekilde nasıl yapılacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
35	Yapmam gereken şeylerin gerisinde kalırsam genellikle paniklerim.	1	2	3	4	5
36	Bir şey okurken, okuduklarımın ne kadar uyumlu olduğunu anlamak için ayrıntıları dikkatlice incelerim.	1	2	3	4	5
37	En iyisini yapmaya kararlı olduğumdan çalışmalarına çok çaba harcarım.	1	2	3	4	5
38	Çalışmamı sadece, ödevler ve sınavlar ne gerektiriyorsa ona göre yönlendiririm.	1	2	3	4	5
39	Derslerde karşılaştığım bazı fikirler beni gerçekten etkisi altına alır.	1	2	3	4	5

40	Genellikle haftalık çalışmamı, kâğıt üstünde ya da kafamda önceden planlarım.	1	2	3	4	5
41	Öğretim elemanının önem verdiği şeylere dikkat eder, çalışmalarında o noktaya odaklanırım.	1	2	3	4	5
42	Aslında bu alana ilgim yok ama başka nedenlerle buradayım.	1	2	3	4	5
43	Bir problemi çözmeden ya da ödevi yapmaya başlamadan önce, amacının ne olduğunu anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
44	Genellikle gün içinde zamanımı iyi değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Genellikle, ezberlemek zorunda olduğum şeyleri anlamlandırmada zorlanırım.	1	2	3	4	5
46	Beni çok ilerletmeseler de kendi fikirlerimle oynamayı severim.	1	2	3	4	5
47	Bir çalışmayı tamamladığımda tüm istenenleri karşılayıp karşılamadığımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
48	Başaramayacağıma inandığım çalışmalar hakkında endişelenerek sık sık uykusuz kalırım.	1	2	3	4	5
49	Bir tartışmadaki fikirleri izleyebilmek ya da gerisinde yatan nedenleri anlayabilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
50	Kendimi motive etmede asla zorlanmam.	1	2	3	4	5
51	Sınavlarda ya da diğer ödevlerde açıkça ne istendiğinin söylenmesinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
52	Bazı akademik konulara çok ilgi duyar ve onlar üzerinde daha derin çalışmak gerektiğini hissedirim.	1	2	3	4	5

**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin
Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin yazmaya yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin yazma becerisine yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenmek istiyoruz. Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil 7 ise tamamen bana uygun demektir**. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ile 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz**. Yanıtlarınız kimseyle paylaşılmayacak; sadece bilimsel bir çalışmaya yardımcı olacaktır. Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederiz.

No	Maddeler	Katılmıyorum							Katılıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Sıddık BAKIR
Doğum Yeri ve Tarihi	Erzurum-17.12.1982
Eğitim Bilgileri	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2001-2005)
Yüksek Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı (2006-2010)
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce (ÜDS 62.50)
Bilimsel Faaliyetleri	Makale Bakır, S. (2012). Batı’da Doğu’yu, Doğu’da Batı’yı anlatan adam. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i>, 3, 239-261. Bakır, S. (2013). “On Bin Yılın Türküsü” adlı eser üzerine bir değerlendirme. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i>, 2(1), 306-318. Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. (N. Biçer ve İ. Çoban’la birlikte.) <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i>, 7(29), 125-135. Bakır, S. (2014). Bir eğitim kurumu olarak ahilik ve Hülya Taş’ın “Günümüz esnafında ahilik kültüründen izler” adlı eseri. <i>Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi</i>, 3(1), 406-415. Bakır, S. (2014). Türkiyedeki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi DİLMER. <i>AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)</i>, 51, 435-456. Bildiri Bakır, S. ve Çoban, İ. (2012, Nisan). <i>Valeh HACILAR’ın Şiirlerinde Vatan ve Millet Sevgisi</i>. Kafkas Halkları Folklor, Dil ve Kültür Sempozyumu, Tiflis Gürcistan.
İş Deneyimi	
Staj	
Projeler	Uluslararası Öğrenci Projesi. 01.07.2014-01.07.2017.
Çalıştığı Kurumlar	Atatürk Üniversitesi DİLMER
İletişim	
E-Posta Adresi	siddikbakir@hotmail.com