

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAM

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE (A1-A2)
YAZMA SORUNLARININ İNCELENMESİ
(BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
BÜTEM GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER VE SDEM ÖRNEĞİ)

HAZIRLAYAN
İlknur KARŞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA - 2022

T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAM

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE (A1 - A2)
YAZMA SORUNLARININ İNCELENMESİ
(BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
BÜTEM, GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER VE SDEM ÖRNEĞİ)

HAZIRLAYAN
İlknur KARŞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

ANKARA – 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde İlknur KARŞI tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 10 / 01 / 2022

Tez Adı: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde (A1-A2)

Yazma Sorunlarının İncelenmesi (Başkent Üniversitesi
BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER Ve SDEM Örneği)

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı -Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Başkent Üniversitesi

.....

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi

.....

Dr.Öğr.Üyesi H. Çiğdem Yıldırım, Başkent Üniversitesi

.....

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Enstitüsü Müdürü

Tarih: ... / ... /

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih:20 /12 /2021

Öğrencinin Adı, Soyadı: İlknur KARŞI

Öğrencinin Numarası: 21820219

Anabilim Dalı: Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Programı: Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Tez Başlığı: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde (A1-A2)

Yazma Sorunlarının İncelenmesi (Başkent Üniversitesi

BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER Ve SDEM Örneği)

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve

Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 74 sayfalık kısmına ilişkin, 20/ 12 / 2021

tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından

aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin

benzerlik oranı %11'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması

Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik

oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel

durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş

olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: 20/ 12 / 2021

Öğrenci Danışmanı Unvan, Ad, Soyad, İmza:

Prof. Dr. Abdurrahman Güzel

TEŞEKKÜR

Çalışmaya konu olan Gazi Üniversitesi TÖMER, Başkent Üniversitesi BÜTEM ve SDEM Yabancılara Türkçe Öğretim Kursu kurumlarına; çalışmada kullanılan belgelerin temini, çalışmaya olan destekleri ve yardımları için teőekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın meydana gelmesinde değerli bilgi birikimi, görüşleri, yol gösterişi, yönlendirmeleri, yardımları ve desteklerini esirgemeyen kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Lisan ve lisanüstü eğitimim boyunca bilgi ve kültür birikimimde büyük emekleri olan Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesindeki kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca sayın hocam Öğr. Gör. Dr. Haluk GÜNGÖR'e de çalışmaya olan destek ve yardımlarından ötürü teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde, eğitim hayatımda ve hayatımın her alanında hep desteğini ve varlığını hissettiğim başta kıymetli annem; Asiye KARŞI, canım babam; Mehmet KARŞI, biricik kardeşim Tayyib İlker KARŞI ve kıymetli eşim Mahmut GÜRPINAR olmak üzere tüm aileme teőekkürü borç bilirim.

ÖZET

İlknur KARŞI

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde (A1 – A2)
Yazma Sorunlarının İncelenmesi
(Başkent Üniversitesi Bütüm,
Gazi Üniversitesi Tömer ve Sdem Örneği)**

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
2021**

Toplumlarda yabancı dil öğrenme ihtiyacı; diğer toplumlarla ekonomik, siyasi, kültürel, sanatsal vb. birçok sebeple etkileşim halinde olma sonucu her gün giderek artan bir ihtiyaç olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hedeflenen bildirişimsel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Türkçenin yabancılara öğretimi de diğer öğretim alanları gibi çeşitli programlar, yöntemler, teknikler ve materyaller ile yürütülmektedir. Tüm bunların belirlenmesinde ve yeniden düzenlenerek işlevsel hale getirilmesinde; izlenen yolun çıktılarının değerlendirilmesi de etkilidir. Bu çalışmada; dili ve dil öğrencisinde hedeflenen beceri ve kazanımların seviyesini somutlaştıran bir beceri olan yazma öğretiminin daha doğru, işlevsel, etkili gerçekleştirilebilmesi için kullanılan yöntemlerin çıktılarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen beceri alanları ve kazanımlarda yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda Gazi Üniversitesi TÖMER, Başkent Üniversitesi BÜTEM ve SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu öğrencilerinden çalışma grubu olarak belirlenen 2019-2020 eğitim öğretim dönemi öğrencilerinin yazılı anlatım sınavları incelenmiştir. Ayrıca belirtilen kurumların

öğrencilere uyguladığı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesi için kullanılan yazılı anlatım ölçekleri de incelenmiştir. Bu yönüyle çalışma; bilimsel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubunun incelenmesinden elde edilen veriler yorumlanarak; kurumların yazılı anlatım ölçeklerinin ve testlerinin alan yazın ve Dil Öğretimi Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ne uygunluğu ve öğrencilerin A1 ve A2 seviyesi için yazma eğitimi sonuçlarına göre hedeflenen öğrenim alanlarından hangilerinde sorun yaşadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yazma Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme

ABSTRACT

İlknur KARŞI

**For Those Learning Turkish as
a Foreign Language (A1 – A2) Examining
Writing Problems
(Baskent University BUTEM,
Gazi University TÖMER, SDEM Example)**

**Başkent University
Institute of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Master's Program
2021**

The need to learn a foreign language in societies has become an increasing need every day as a result of interacting with other societies for many economic, political, cultural and artistic reasons. Turkish language teaching for foreigners is an area that has become increasingly important in recent years. Declarative language skills aimed at teaching Turkish to foreigners are listening, speaking, reading and writing. The teaching of Turkish to foreigners is carried out by various programs, methods, techniques and materials, as well as other teaching areas. It is also effective to evaluate the outputs of the monitored path in determining all this and making it functional by rearranging it. In this study, the level of language and language targeted at learners that embody a skill gains skill and the teaching of writing which is more accurate, functional, and effective for the realization of the methods used for evaluating outcomes according to these evaluations in teaching Turkish as a foreign language aims to identify the problems and gains in targeted skill areas. For

these purposes, the written expression exams of the students of the 2019-2020 academic year, who were determined as a working group of Gazi University TÖMER, Başkent University BUTEM and SDEM Turkish Language Education Course students, were examined. In addition, the exams applied by the specified institutions to the students and the written expression scales used to evaluate these exams were also examined. In this aspect, the study was carried out by the method of document examination, which is one of the scientific research methods. By interpreting the data obtained from the study group Review; institutions and field tests of written expression scale type, and Language Teaching and the relevance of the text in A1 and A2 of the common European frame-level writing for students learning according to the results of the training we tried to detect a problem in one of the areas targeted. Solution proposals for the identified problems have been presented.

Keywords: Language Teaching, Teaching Turkish as a Foreign Language, Writing Education, Quantification and Consideration

ÖN SÖZ

Bireyde yazma becerisinin gelişmesi; bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma, bu bilgi ve düşünceleri aktarma gibi durumlar için oldukça önemlidir. İkinci dil öğreniminde özellikle temel seviyede yazma becerisinin kazandırılması da bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda büyük öneme sahiptir. İkinci dil öğreniminde yazma becerisinin önemli olmasının bir diğer sebebi ise; öğretim sürecinde izlenen programın, yol ve yöntemlerin, materyallerin etkililiğinin görülebileceği ve yorumlanabileceği en belirgin çıktıların dil öğrenenlerin oluşturduğu yazılı metinlerden elde edilmesidir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda hem dil öğrenenlerin akademik başarılarını arttırmada yazma becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğu hem de dil öğretimi sürecinin daha işlevsel geliştirilmesi ve tekrar düzenlenmesi için yazma çıktılarının önemli olduğu söylenebilir. Buradan hareketle çalışmada; çalışma grubu belirlenerek öncelikle temel seviyede dil öğrenenlerin yazma sorunlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında yazma sınavlarının ve yazma ölçeklerinin değerlendirilmesi ile kullanılan sınav ve ölçeklerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni bağlamında hedeflenen kazanımları ölçme ve değerlendirmeye elverişli olup olmadığı sorusuna da cevap aranmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde; araştırma problemi, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları varsayımları ifade edilmiştir. İkinci bölümde; dil ve dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel beceriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve teknikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme başlıkları ile çalışma için kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmanın üçüncü bölümünde; çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde; “Kurumların Yazılı Anlatım Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular”, “Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazma Sınavlarından Elde Edilen Bulgular” ve “Öğrencilerin Yazma Sınavlarından Elde edilen Bulgular” başlıkları altında çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Son olarak beşinci bölümde araştırmanın sonucu ifade edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.1.1. Problem Durumu	1
1.1.2. Problem Cümlesi	2
1.1.3. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil ve dil öğretimi	7
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	10
2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Beceriler	15
2.3.1 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi	17
2.3.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitimi	18
2.3.3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi	19
2.3.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi.....	20
2.3.4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilbilgisel ve yazılı üretimsel yazma sorunları.....	23
2.3.4.1.1. Ad durum ekleri	23
2.3.4.1.2. Ünlü uyumu	24
2.3.4.1.3. Ünsüz uyumu	25
2.3.4.1.4. Büyük ve küçük harf kullanımı	26

2.3.4.1.5. Zaman ekleri	27
2.3.4.1.6. Yönergeyi anlama (yönergeye göre yazma)	28
2.3.5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi eğitimi	29
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	30
2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İlke ve Yöntemler	34
2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme	37
3.YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Teknikleri	40
3.4. Verilerin Analizi	41
4. BULGULAR VE YORUM	42
4.1. Kurumların Yazılı Anlatım Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular	42
4.1.1. DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi	48
4.2. Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazma Sınavlarından Elde Edilen Bulgular	53
4.2.1. Bize göre DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi	55
4.3. Öğrencilerin Yazma Sınavlarından Elde edilen Bulgular	58
4.3.1. Ad durum eki sorunlarına yönelik bulgular	59
4.3.2. Ünlü uyumu sorunlarına yönelik bulgular.....	60
4.3.3. Ünsüz uyumu sorunlarına yönelik bulgular	61
4.3.4. Büyük ve küçük harf kullanımı sorunlarına yönelik bulgular	62
4.3.5. Zaman ekleri sorunlarına yönelik bulgular	63
4.3.6. Yönergeyi anlama (yönergeye göre yazma) sorunlarına yönelik bulgular	64
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuçlar	65
5.1.1. Kurumların değerlendirme ölçeklerinden elde edilen sonuçlar	65
5.1.2. Kurumların yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar	67
5.1.3. Kurumların öğrencilere uyguladığı yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar	69
5.2. Tartışma	71

5.3. Öneriler.....	72
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	79
EK 1: Ad Durum Eki Sorunlarının Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	
EK 2: Ünlü Uyumu Sorunlarının Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	
EK 3: Ünsüz Uyumu Sorunlarının Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	
EK 4: Büyük Ve Küçük Harf Kullanımı Sorunlarının Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	
EK 5: Zaman Eki Kullanımında Sorunların Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	
EK 6: Yönergeyi Anlamaya Yönelik Sorunların Görüldüğü Öğrenci Yazma Örnekleri	

KISALTMALAR LİSTESİ

ADÖÖÇM	: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni
BÜTEM	: Başkent Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi
DİOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
SDEM	: Sosyal Destek ve Eğitim Merkezi

TABLULAR LİSTESİ

Tablo1. DİOBM’ye göre üretim etkinlikleri	22
Tablo 2. Çalışma Grubunun Özellikleri	40
Tablo 3. Başkent Üniversitesi BÜTEM Yazılı Anlatım Ölçeği	43
Tablo 4. Gazi Üniversitesi TÖMER Yazılı Anlatım Ölçeği	44
Tablo 5. SDEM Türkçe Öğretim Kursu Yazılı Anlatım Ölçeği.....	47
Tablo 6. DİOBM’ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi.....	50
Tablo 7. Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazılı Anlatım Sınavlarından Elde Edilen Bulgular	53
Tablo 8. DİOBM’ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi.....	55
Tablo 9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sınavlarında Karşılaşılan Sorunlar.....	58
Tablo 10. Ad Durum Ekleri Sorunlarına Ait Sayısal Veriler	59
Tablo 11. Ünü Uyumu Sorunlarına Ait Sayısal Veriler	60
Tablo 12 Ünsüz Uyumu Sorunlarına Ait Sayısal Veriler	61
Tablo 13. Büyük ve Küçük Harf Kullanımı Sorunlarına Ait Sayısal Veriler	62
Tablo 14. Zaman Eki Sorunlarına Ait Sayısal Veriler.....	63
Tablo 15. Yönergeyi Anlama ve Yönergeye Göre Yazma Sorunlarına Ait Sayısal Veriler	64

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; “araştırma problemi”, "araştırmanın amacı", "araştırmanın önemi", "araştırmanın sınırlılıkları", "varsayımlar" ve "tanımlar" başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Bu bölümde araştırmanın; "problem durumu", "problem cümlesi" ve “alt problemler” başlıklarıyla açıklanmıştır.

1.1.1. Problem durumu

“Yabancı dil öğretimi tarihsel süreç içerisinde insanlığın sosyal, siyasal, eğitimsel, kültürel vb. uğraşlarının bileşkesinde bulunan en köklü uğraşlar içerisinde yer almıştır. İnsanoğlunun kullandığı diller iletişimi sağlamak için çeşitli kurallar ve sistemler dâhilinde teşkilatlanmıştır. Bu teşkilatlanma yeryüzünde giderek büyüyen insan nüfusunu ve gittikçe farklılaşan, farklı dilleri konuşan toplulukları birbirinden ayırmış ve diğer toplulukların dilini öğrenme uğraşı için gerekli zemini oluşturmuştur. Bu kapsamda diğer insan toplulukları ile iletişime geçme, sosyo-kültürel etkileşimlerde bulunma amacıyla yabancı dil bilme ve öğrenme günümüzde oldukça önemlidir.” (Şimşek, 2016). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme; hedef dilin kazanımlarının öğrenende ne derece geliştiğini somutlaştırmanın ve fark etmenin yanında öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği hakkında da bilgi verir. “Yanlış çözümlenmeleri öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaptıkları yaygın yanlışları sistematik biçimde tanımlayarak öğretmene, ders kitabı yazarlarına yol gösterir. Bunun yanında, öğrencilerin öğrendikleri dile ilişkin varsayım ve genellemelerinin doğru olup olmadığı konusunda da onlara geribildirim sağlar.” (Çetinkaya, 2015). Hem dil öğrenende gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımların ne derece yerine getirildiğini hem de öğretim sürecini değerlendirme imkânını bulduğumuz yazma becerisi ölçme ve değerlendirme verilerinin incelenmesi ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında daha etkili öneriler geliştirilebilir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak gerçekleştirilen hata çözümlemesi için Çetinkaya şu ifadeleri kullanmaktadır: “Alan yazın incelendiğinde (Keshavarz, 1997; Bargezar, 2013) dilsel

özellikleri açısından yanlışların temel olarak beş biçimde tanımlandığı görülmektedir. Bunlar;

1. Yazımsal yanlışlar (Orthographic errors)
2. Sesbilimsel yanlışlar (Phonological errors)
3. Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (Lexico-Semantic errors)
4. Söz dizimsel yanlışlar (Syntactic errors)
5. Biçimbilimsel yanlışlar (Morphological errors)” (akt. Çetinkaya, 2015).

Doğru ölçme ve değerlendirme sonuçları ile dil öğrencisinin dil kullanma seviyesi tespit edileceği gibi; öğretim süreci, program, yöntem ve teknikler de değerlendirilip geliştirilebilir. Corder (1974)’e göre “Her şeyden önce hataların sayısı öğretim materyalinin ve öğretim tekniğinin etkililiğini gösterir.” Buradan hareketle; belirlenen kurumların yazma eğitimlerinin çıktılarının ve bu çıktıların değerlendirilme araçlarının incelenmesi; hem süreçte dil öğrenenlerin yazma eğitimi sorunlarının tespit edilmesi hem de değerlendirme araçlarının işlevselliğinin yorumlanması için bize veri sağlayacaktır.

Çalışmada, aşağıda belirtilen problem cümlesi ve alt problemlerden hareketle Türkçenin yabancılara öğretiminde yazma sorunları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1.1.2. Problem cümlesi

Çalışma grubunun; A1 ve A2 yazma becerisi sınavında yaptıkları hatalar nelerdir, belirlenen kurumların yazma eğitimi değerlendirme ölçekleri ve uygulanan yazma becerisi sınavları ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen dil öğretim hedefleri arasında farklılık var mıdır?

1.1.3. Alt problemler

- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları ad durum eki hataları nelerdir?
- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları ünlü uyumu hataları nelerdir?

- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları ünsüz uyumu hataları nelerdir?
- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları büyük ve küçük harf kullanımı hataları nelerdir?
- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları zaman eki hataları nelerdir?
- Çalışma grubunun A1 ve A2 düzeyi yazma becerisi sınavlarında yaptıkları yönerge okuma ve yönergeye göre yazma hataları nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bilindiği üzere son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hedeflenen dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu çalışmada; dili ve dil öğrenende hedeflenen beceri ve kazanımların seviyesini somutlaştıran bir beceri alanı olan yazma öğretiminin daha doğru, işlevsel, etkili gerçekleştirilebilmesi için kullanılan yöntemlerin çıktılarının değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler doğrultusunda; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedeflenen beceri alanları ve kazanımlarda yaşanan sorunların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER ve SDEM Yabancılar Türkçe Eğitimi Kursu öğrencilerinden çalışma grubu olarak belirlenen 2019-2020 eğitim öğretim dönemi öğrencilerinin yazılı anlatım sınavları incelenmiştir.

Ayrıca belirtilen kurumların öğrencilere uyguladığı sınavlar ve bu sınavların değerlendirilmesi için kullanılan yazılı anlatım ölçekleri de incelenmiştir. İncelemeden elde edilen veriler yorumlanarak öğrencilerin A1 ve A2 seviyesi için hedeflenen öğrenim alanlarından hangilerinde sorun yaşadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sorunların tespitinden hareketle öğretim sürecinde izlenen yol ve yöntemler, kullanılan materyaller, hedeflenen kazanımlar ve bu kazanımlara ulaşma sürecindeki hatalar da gözden geçirilip süreç iyileştirilebilir. Bu sayede Türkçenin yabancılar öğretimi alanında daha başarılı yollar izlenerek öğretim daha kalıcı, daha etkili ve daha kolay hale getirilebilir. Tüm bunlardan hareketle çalışmanın yabancılar için Türkçe öğretimi alanına katkı sağlaması

amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancılara Türkçe öğretimi; eğitim, mesleki sebepler, siyasi ve sosyal sebepler gibi pek çok nedenle çeşitli ülkelerden ülkemize göç eden yabancı bireylerin sayısının her gün artması sebebiyle günümüzde oldukça önemli ve gerekli bir alandır. Türkçe öğretimine karşı oluşan bu gereksinim araştırmacıları daha etkili ve doğru öğretim yöntemleri geliştirmeye, mevcut öğretim yol ve yöntemlerinin eksikliklerini tespit etmeye ve bunların giderilmesine karşı çalışmalar yapmaya yöneltmektedir.

Alanda yapılan çalışmalarda çoğunlukla, yabancılara Türkçe öğreten eğitim kurumlarında ortaya çıkan ihtiyaçlar ve yetersizlikler üzerinde yoğunlaşmış, alanın sorunlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. (Erdem, 2009). Türkçenin yabancılara öğretiminde uygulanabilir yeni yöntem ve tekniklere yönelik deneysel çalışmaların ve önerilerin olduğu çalışmalar da yapılmıştır. Alanda, Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve Türkçenin yabancılara öğretiminde yazma sınavlarının incelenmesiyle ilgili çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışmalardan biri Hatice Çiğdem Yıldırım'ın tez çalışmasıdır. Yıldırım çalışmasını; "Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe dil bilgisi ve ad durum ekleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için introspektif odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır." (Yıldırım, 2011) şeklinde açıklamaktadır. Çalışmada dil öğrenenlerin görüşlerinden hareketle dil bilgisi ve ad durum eklerinin kullanımıyla ilgili veriler elde edilerek yorumlanmıştır. Diğer bir çalışma ise; Fatma Zeynep Emin Avcı'nın "Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği" adlı çalışmasıdır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Formlarda öğrencilere sunulan konular üç ana başlık etrafında toplanmış olup bu başlıklar; temel dil becerileri, dil ve kültür farklılığı ve dil bilgisidir. Ayrıca söz konusu araştırmada, Türkçeyi seçmeli dil olarak öğrenen Tunuslu öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda dil becerilerinden özellikle yazma ve okumada, dil bilgisinde özellikle geçmiş zaman farklılıkları, cümle kurma, Türkçenin çekimli bir dil olması, iyelik ekleri, tamlamalar, telaffuz ve alfabe gibi konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Türkçe öğretiminin beceri alanlarından olan ve bireyin fikirlerini, isteklerini ve

duygularını anlatma araçlarından biri olan yazma çalışmaları; süreç ve çıktılarla ilgili somut veriler barındırır. Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma sorunları; öğrencilerin yazma çalışmaları ve bu çalışmaların Türkçe öğrendikleri kurumlar tarafından değerlendirilmesi noktasında incelenmek istenmiştir. Bu becerinin en işlevsel şekilde kazandırılması, hedeflenen kazanımların değerlendirilmesinin doğru şekilde yapılabilmesini de beraberinde getirir. Çalışmada yalnızca öğrenci test örnekleri değerlendirilmemiştir. Bunun yanında öğrencilere uygulanan testlerin niteliği ve bu testlerin değerlendirildiği ölçekler de değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dayanak alınmıştır. Çalışma; öğrenci değerlendirmesinin üç ayrı bileşeni olan öğrenci yazma çalışmaları, yazma sınavları ve değerlendirme ölçeklerinin incelenmesi ve yorumlaması yönüyle alandaki tek yönlü değerlendirme içeren çalışmalardan ayrılmıştır. Çalışmanın; öğrenci hatalarının tespiti ve değerlendirilmesi sürecinin iyileştirilmesine fayda sağlayabileceği için alana katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Ankara’da bulunan Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER ve SDEM Türkçe Öğretim Kursu yazma ölçekleri,
- 2019-2020 öğretim yılı A1 ve A2 seviyesi öğrencilerinin yazma sınavları,
- Yazma hatalarından, ad durum ekleri, ünlü uyumu, ünüz uyumu, büyük-küçük harf kullanımı, zaman eklerinin kullanımı ve yönergeye göre yazma ile sınırlıdır.

Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anadili ve dil öğrenme motivasyonu değişkenlerinin bulgulara etkisine bakılmamıştır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları;

- Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler sosyo-ekonomik açıdan birbirine denktir.
- Yazma sınavı değerlendirme araçları ilgili düzeyi kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

Açıklık: “Anlama kolaylıkla ulaşabilme niteliği. Geliştirilecek temel yargının ve onu geliştirecek yan düşüncelerin, okurun zihninde soru işareti oluşturmayacak ya da olduğunu varsaydığımız tereddütleri giderebilecek şekilde net olarak ortaya koyulması, soyut olmaktan çıkarılması.” (Kuzu, 2008)

Bütünlük: “Dil, kendisini oluşturan (fonetik, morfolojik, sentaks, söz varlığı vb. gibi) bileşenler sayesinde iletilerin doğru bir şekilde oluşturulmasını ve aktarılmasını sağlar. Dil kurallarının yerinde ve doğru olarak kullanımı iletilerin anlamlılığını sağlayacaktır. Bir bütünlük arz eden durumlarda tek tek alınan özellikler bir şey ifade etmez. Dilde de bu böyledir. Kurallar bir bütünlük arz ederek uygulanmadığı takdirde, iletiler eksik kalır ve iletişim aksar.” (Yalçın, Şengül, 2007)

Plan: “Yazılı anlatımda plan, herhangi bir konuda sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir.” (Kantemir 1991: 153).

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; çalışma için yapılan incelemelere ve bulguların yorumlanmasına kaynaklık etmesi amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma konusuyla ilgili gerekli kavramlar; “Dil ve dil öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel beceriler”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Teknikler”, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme” başlıkları altında açıklanarak kavramsal çerçeve çizilmiştir.

2.1. Dil ve Dil Öğretimi

Dilin; araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla, farkı ifade şekilleriyle oluşturulmuş birçok tanımı mevcuttur. Güzel’e göre (2014); “Dil, her şeyden önce şuur işidir ve eğer dil yaşıyorsa millet dağılmamıştır, kaybolmamıştır. Çünkü dil fertlerin azmi, gücü, milli şuuru, milli hafızasıdır.”

Dil; insan ihtiyaçlarına, düşünce değişimlerine, yaşamdaki farklılaşmalara bağlı olarak sürekli bir değişim, gelişim ve farklılaşma içindedir. “İnsan türünde iletişim kurma isteği çok güçlüdür ve dil, bu iletişim için önemli bir araç sunar. Dilin, kişinin içsel düşüncelerinin oluşmasına yardımcı olmak üzere evrimleştiği şüphe götürmez. Dil, uzun vadeli planlama ve soyut düşünme gibi bir dizi önemli zihinsel işlemleri mümkün kılarak, sembolik temsilleri basitleştirir.” (Peterson, 2009) Gül ve Soysal’a göre; “Sosyal bir varlık olan insan sürekli toplumla iç içedir. Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını devam ettirebilmesine olanak sağlar.” (Gül ve Soysal, 2009). “Dil, dolayısıyla ana dili herhangi birisinin geçmişinden geleceğine geçen anlamdır. Geçmişin gerçekleriyle canlı bir bağa sahip anlamın şimdi içerisinde yeniden üretilmesidir. Düzenli bir bellek, geçmişteki birinden şimdi içerisindeki birisine,

bildirilen anlam olarak düşünölen dilin bir armağanıdır.” (Whitehead,1994).

Ayrıca bakıldığında Akdoğan (2002)’a göre; “Bir topluluğu millet yapan, onu diğer milletlerden farklı kılan hayat tezahürlerinin bütünü olan kültür; en başta dil unsurunu içinde barındırır.” Buna ek olarak Akdoğan (2002)’a göre kültür unsurları; “dil, örf ve adetler, dünya görüşü (ahlak, vatan, devlet, ordu, hukuk, iktisat, ferdi davranışlar), din, sanat ve tarih” olarak sıralanmıştır. Bu durum iki ayrı boyutuyla değerlendirildiğinde; ilk olarak anadil öğretiminde dilin milli kültürü anlama, yaşama, devam ettirme hususlarındaki önemi büyüktür. Diğer boyutu ise; yabancılara Türkçe öğretimi alanında dil öğrencilerine kültür aktarımı yaparken tek köprünün öğrenilen dil olmasıdır. Yabancılara Türkçe öğretimi sırasında dil öğrencileri; Türkçe ile Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olurlar. Böylece kültür, dil öğrencilerine aktarılmış olur.

Kısaca dilin etimolojisine baktığımızda ise Eren’e göre (1999) “Dil; ti- (de-) kökünden gelmektedir. Eski Türkçeden başlayarak Orta Türkçede ve Eski Kıpçakçada da “til” biçimiyle kullanıldığı görölmektedir.” Buradan hareketle etimolojik olarak belirgin değişikliğe uğramadığı yorumu yapılabilir.

Dil öğretiminde tarihten günümüze çeşitli yaklaşım ve yöntemler uygulanmıştır. Bunlar alanyazında genellikle davranışçı yaklaşımlar, bilişsel yaklaşımlar ve yapılandırıcı yaklaşımlar şeklinde tasnif edilmiştir.

Krashen (2009) dil edinme teorisinde dil edinimi ile ilgili 5 kuramı şu şekilde ifade etmektedir:

1. Edinim öğrenmesi (Acquisition Learning)
2. Monitör (Monitor)
3. Doğal Düzen (Natural Order)
4. Girdi (İnput)
5. Etkin Filtre (AffectiveFilter)

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (MEB, 2009)’ne göre; “Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görönen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar.”

Bireyde dil gelişimi ve dil öğrenimiyle ilgili de çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar mevcuttur. Bu kuramlar birbirinde farklı hatta bazen birbirinin zıttı görüşlerle dil gelişimini ve dil öğretimini açıklamıştır. Yıldız'a göre (2013) dil gelişimiyle ilgili kuramlardan bazıları; davranışsal kuram, bilişsel kuram, dilbilimsel (psikolinguistik) kuram, sosyolinguistik kuram, etkileşimci kuramdır.

Davranışsal kuram; dilin taklit yoluyla öğrenileceğini, bu durumun aile ve yakın çevre tarafından pekiştirileceğini savunur.

Bilişsel kurama göre birey, bilişsel gelişimi süresince çevresindekilerle beraber dili ve dilin ayrıntılarını da algılamaya başlar ve dil gelişimi bu şekilde devam eder.

Dilbilimsel (psikolinguistik) kuram dil yetilerinin doğuştan var olduğunu savunur. Bu yetiler öğrenme ile değil, büyümeyle gelişir ve dil kullanımı; bireyin çevresinde kullanılan dili algılayıp bunu kullanabilmesiyle gerçekleşir.

Sosyolinguistik kuram davranışçı kuramla benzerlik gösterir ve dilin bireyin sosyalleşme ihtiyacıyla öğrenildiğini savunur.

Etkileşimsel kuram ise davranışsal, bilişsel ve dilbilimsel yaklaşımların bir sentezi olarak bireyin dil yetileriyle doğduğunu ve bu donanımın çevreyle desteklenmesi sonucu dil öğreniminin gerçekleştiğini savunmaktadır.

“Türkiye’de öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip, güvenli olarak kullanabilmeleri ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe Öğretimi ile sağlanmaktadır.” (Özatalay, 2007).

“İnsanın çevresiyle kurduğu bağı güçlendirmek, düşünce ve ifade gücünü artırmak, çağdaşlaşmasının önünü açmak amacıyla ana dili eğitimi önemlidir. Dil eğitimi, içinde farklı dinamikleri de barındırır. İnsanın düşüncesini, bağlı olduğu toplumun kültürünü benimsemesini ve yaşam becerilerini etkiler.” (Kurudayıoğlu ve Çetin 2015).

Barın (2004) anadil ve ikinci dil tanımlarını şu şekilde yapmaktadır: “Ana dilde kişi ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Bu dile, ‘ana dil’ denir. Ana dili, genellikle anne, baba ve yakın aile çevresinden öğrenilir. Daha sonraları ise ilişki kurulan kişi ve çevredekilerden öğrenilenler ile geliştirilmeye başlanır. İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi

gerekmektedir. Bir yabancı dil öğrenmek yeni bir insan olmaktır.” (Barın, 2004)

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, diğer milletlerle iletişim ve etkileşim halinde oldukça var olmuştur. Günümüzde ise bu iletişim ve etkileşimin hızla artması sebebiyle her gün değişerek ve gelişerek devam etmektedir. “Dil öğretimi, ilkel toplumların milletleşerek sistemli birer devlet olması ve bu duruma bağlı olarak devletlerarası türlü ilişkilerin gelişmesi sürecinden itibaren ortaya çıkan bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminin tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarla MÖ 2225’te Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra kendilerinden daha üstün bir medeniyet dairesinde olan Sümerlerin dilini öğrendiği, böylece insanlık tarihinde ilk kez yabancı dil öğretiminin başlamış olduğu tespit edilmiştir.” (Hengirmen, 1996: 24).

Arslan, 2012; Aykaç, 2015; Bayraktar, 2003; Biçer, 2012; Durmuş ve Okur, 2013; Güzel, 2017; Hengirmen, 2006; Polat, 2003; ’a göre Türkçenin yabancılara öğretimi için tarihsel tasnif yapılmıştır;

Köktürk Öncesinde ve Köktürk Dönemi’nde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde çoğunlukla Çinlilerle ilişkiler mevcuttur. Bu dönemle ilgili temel kaynaklardan biri olan Orhun Yazıtlarında Türkçenin diğer milletler tarafından öğrenildiğine dair bilgiler mevcuttur. Orhun Yazıtlarının bir yönünün Çince olması bu bilgiyi doğrular niteliktedir

Uygur Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde benimsenen Maniheizmi anlama ve bu dini yayma düşünceleri, dönemde Türkçenin de öğretilmesi konusunda etkili olmuştur.

Karahanlı Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig önemli bir yer tutar. Bunun yanı sıra Türkçenin dünya dili olması gerektiğini savunan Kaşgarlı Mahmut’un Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazdığı Divanü Lügati’t Türk adlı eser yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk yazılı eserdir. Dönem içinde yer alan bu iki eser Türkçe ve Türkçenin öğretimi için oldukça önemli ve kıymetlidir.

Kıpçak Dönemi’nde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde Memlük Devleti’nde yönetimin ve ordunun Türklerden oluşması Türkçe öğretimine büyük ilerleme sağlamıştır. Arapların Türk ordusunda asker olarak görev almaya başlamalarıyla da yabancıların Türkçe öğrenmeleri hızlanmıştır. Bu dönemde Türkçeye olan yoğun ilgiden dolayı yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla birçok eser de kaleme alınmıştır. (Biçer,

2012).

Selçuklu Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Karamanoğlu Mehmet Bey'in "Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!" buyruğu aslında bu dönemi az da olsa özetlemektedir. Çünkü Selçuklu Dönemi'nde bilim dili olarak Arapça, resmi ve edebi dil olarak da Farsça kullanılıyordu. Türkçe ise genel olarak sadece anlaşmak amacıyla iletişim dili olarak kullanılıyordu. Türk dili için olumsuz gibi görünen bu durumun aslında olumlu tarafları olduğu da söylenebilir. Çünkü Selçuklu devleti gelişip büyüdükçe devletin himayesine giren, ticari ilişkiler kuran ve siyasi ilişkiler kuran millet sayısı da artmıştır. Dolayısıyla bu insanlar Türkçeyi de öğrenmişlerdir. Bu dönemin Türk dili için eksikliği ise Türkçe yazılan eserlerin sınırlılığıdır

Çağatay Dönemi'nde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Timur döneminde gösterilen milli şuur ve Türkçenin edebi bir dil olması için gösterilen gayretler sonucunda Türk dilinde ve Türk edebiyatında gözle görülür bir canlanma olmuş böylece Türk dili müstakil bir dil olarak tekrar belirmiştir. "Bu dönemde ana dil öğretimi konusunda birçok eser kaleme alınmıştır. Türkçenin üstün bir dil olduğunu kanıtlamak için Ali Şir Nevai'nin yazdığı Muhakemetü'l-Lügateyn de bu dönemde yazılmıştır." (Biçer, 2012).

Osmanlı Dönemi'nde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretiminin ana dayanağı devşirme sistemidir. Osmanlı Devleti döneminde Yeniçeri Ocağına alınan gayrimüslim çocukların, savaşlarda esir alınanların, devletin çeşitli kademelerinde çalıştırılmak üzere ailelerinden alınan devşirmelerin ve kendiliğinde Müslüman olanların Türkçe öğrenmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Osmanlı Devletinin üç kıtaya yayılmış olmasının da Türk diline olan ilgiyi arttırmıştır. Böylece Osmanlı Devleti ile siyasi ve ticari ilişkiler kuran diğer devletlerde Türkçeyi öğrenenlerin sayısı artmıştır. Bu dönemde birçok Avrupa devleti, ticari ve siyasi ilişkilerini sağlamlaştırmak için tercümanlar yetiştirmek amacıyla konuşma kılavuzları hazırlatmıştır. Ayrıca elçiliklerde çalıştırmak üzere yetiştirdikleri personellere yönelik Türkçe öğretimi kitapları yazdırmışlardır. Sonraki yıllarda bazı ülkelerde dil okulları ve üniversiteler bünyesinde kurulan kürsüler aracılığıyla Türkçe öğretimi yapılmıştır. (Biçer, 2012).

Cumhuriyet Dönemi'nde Yabancılara Türkçe Öğretimi: Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması ile hem Türk diline daha çok önem verilmiş hem de Türkçenin öğretimi üzerinde daha ciddi bir şekilde durulmuştur. Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimindeki önemli ve ciddi çalışmalara bazı üniversiteler öncülük etmişlerdir. Sonraki yıllarda üniversitelerin bünyesinde bulunan dil eğitim merkezleri (TÖMER,

DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.), Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Vakfı'nın yabancılara Türkçe öğretimi alanında çok önemli çalışmalar yaptığı görülmektedir. Son zamanlarda yapılan bu çalışmaların zenginliği ve verimliliği yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılan eserlere de yansımaktadır. (Biçer, 2012), Türklerin tarihi süreçte çok farklı coğrafyalarda yaşadığını ve çok farklı milletlerle irtibata geçtiğini görmekteyiz. İşte bu süreçte gerek Türkçenin üstün bir dil olduğunu anlatmak gerekse irtibata geçtikleri ve beraber yaşadıkları yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla farklı zamanlarda farklı eserler yazılmıştır. (Arslan, 2012; Aykaç, 2015; Bayraktar, 2003; Biçer, 2012; Durmuş ve Okur, 2013; Güzel, 2017; Hengirmen, 2006; Polat, 2003)

“Yabancılara Türkçe öğretimi işini modern anlamda yapan ilk önemli kurum ise Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir. Daha sonra kurulan Ege TÖMER, Gazi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlayan yabancılara Türkçe öğretimi işi birtakım özel dersanelerde de yürütülmektedir.” (Barın, 2004).

Toplumlarda yabancı dil öğrenme ihtiyacı; diğer toplumlarla birçok sebeple etkileşim halinde olma sonucu her gün giderek artan bir ihtiyaç olmuştur. Bu ihtiyacın tüm toplumlarda görülmesi üzerine dil öğreniminin standart hale getirilmesi, farklılıkların ve eksikliklerin giderilmeye çalışılması amacıyla Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkeler dil öğrenimi için bir çerçeve oluşturmak istemiştir. Bu çerçeve; Türkçenin yabancılara öğretiminde de eğitim programları, materyal geliştirme, ölçme, değerlendirme konularında alana büyük ölçüde dayanak oluşturmaktadır.

Çalışmaya dayanak olması amaçlanan ve genel olarak Türkçenin yabancılara öğretiminde standart sağlamak amacı ile başvurulmuş Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde konseyin dil politikası, hazırlanan çerçeve metnin hedefleri ve amaçları farklı bölümlerde şu ifadelerle yer almaktadır:

“1. Üye ülkelerde dil öğrenim ve öğretimini, daha fazla hareketliliği ve daha etkili uluslararası bildirişimi sağlamak amacıyla geliştirmek ve bununla kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, bilgiye daha kolay erişimini, daha yoğun bireysel etkileşimi, daha gelişmiş iş ilişkilerini ve karşılıklı anlayışı artırmak gerekir.

2. Bu amaçlar doğrultusunda dil öğreniminin, anaokulundan yetişkin eğitime kadar, eğitim sisteminin tüm alanlarında teşvik edilen ve desteklenen yaşam boyu bir görev olması gerekir.

3. Bundan dolayı tüm alanları kapsayan dil öğrenimi için bir Ortak Öneriler

Çerçevesi'nin oluşturulması son derece önemlidir:

- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak,
- Dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak
- Dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçeve içinde eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek. Kişisel çokdillilik, çokkültürlülük bağlamında değerlendirilmelidir.” (MEB, 2013) “Dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil, kültürel olgu ve ürünlere ulaşmanın da yoludur. Yukarıda belirtilenlerin çoğu aynı zamanda kültürlerin genel alanları için geçerlidir. Kişinin tanıştığı çeşitli kültürler (ulusal, yöresel, sosyal) onun kültürel yeterliği çerçevesinde ayrı parçalar oluşturmaz. Daha zenginleşmiş ve bütünleşmiş çokkültürlü bir yeterlik oluşurken birbirleriyle karşılaştırılır ve etkileşim içindedir. Çokdillilik yeterliği bileşenlerinden birini oluşturur ve bu bileşen de başka bileşenlerle etkileşim içindedir.” (MEB, 2013)

“Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır.” (MEB, 2013)

“Başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin şeffaflığını sağlayacak, bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artıracaktır. Dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak bu nesnel ölçütler, farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır.” (MEB, 2013)

“Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) yayımlandığı 2001 yılından bu yana, dil öğrenimini önemli derecede etkileyen bir eserdir. Dil öğrenenlere, yabancı dil dersleri ve dil sınavlarına yönelik bir zemin hazırlar. Her bir bağlama uyarlanabilir şekilde kaleme alınmıştır, kuralcı değildir.” (MEB, 2013).

“Avrupa Konseyi’ne bağlı ülkelerin dil öğretimini belirli bir çerçeveye oturtabilmek, farklılıkları ortadan kaldıracı ve kendi anadillerini yabancılara öğretebilmek açısından 1971’den beri sürdürüldüğü çalışmaların neticesinde 2001 yılında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni (ADÖÖÇM) yayımlanmıştır.” (Korkmaz,2016)

“Avrupa Konseyi’nin dil politikasının amacı, eğitim politikasına paralel olarak dil ve kültür birliği sağlamak değil, dil ve kültür çeşitliliğini artırmaktır. Bu alandaki önemli çalışma materyallerinden birisi de Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’dir” (Uysal, 2009).

“Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır” (Köse, 2005). “ADÖÖÇM’nin, Avrupa’da uygulanan diğer eğitim sistemlerindeki farklılıkları ortadan kaldırarak dil öğrenen bireylerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayıcı nitelikte ortak bir zemin hazırlamayı hedeflediği düşünülmektedir. ADÖÖÇM genel bir çerçeve çizerek sınırların kapsamının doldurulmasını öğrenci ihtiyaçlarına, kurs düzenleyicilerine ve şartların olgunlaşmasına bırakır.” (Güzel ve Barın, 2013).

“Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturan ve dil öğrenenlerin başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimleyen Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metni; bu özellikleri bakımından dil öğretiminde ve öğreniminde standartları yakalamak açısından son derece önemlidir” (MEB, 2013, s. 11). Avrupa Konseyi ülkeleri de yabancılara ana dillerini öğretmek amacıyla dil öğretim sistemlerini çerçeve metin ile düzenlemektedirler.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin amaçları Demirel, 2003’e göre şöyle sıralanabilir;

1. Farklı dilleri olan Avrupalılar arasında yapılacak etkinlikleri ve iletişimi kolaylaştırmak,
2. Dilsel ve kültürel çeşitliliği geliştirerek, dil ve kültür bilincini artırarak, çok dillilik ve kültürlülük adına daha demokratik vatandaşlar yetiştirmek,
3. Avrupalılar arasındaki işbirliğini artırmak, önyargıları ve ayrımcılığı aşmak,
4. Dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi alanında ulusal eğitim politikaları geliştirerek

küreselleşmeyi her alanda (ticaret, savunma...) başarı ile tamamlayabilmek, belirli dilleri öğrenmenin ötesine geçerek çok dilliliği teşvik etmek,

5. Dil öğretim planlarında yani hedef, içerik, yöntem-tekniklerde birliktelik sağlamak; Avrupa'daki eğitim sistemlerindeki farklılıklardan doğan ve dil öğretimiyle ilgilenen insanlar arasındaki iletişim engellerini aşmak,

6. Ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştiricilerine ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına rehberlik etmek,

7. Öğrencilerin kendilerine daha fazla güvenmelerini sağlamak, yabancı dil öğreniminin okul dışında gerçek yaşamlarında da önemli olduğunu göstermek, neyi nasıl öğreneceğini kapsamlı bir şekilde göstermek ve özetle öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamak” (Demirel, 2003).

2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Beceriler

Dil öğretiminde temel beceriler olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, dil öğrenme ve kullanma seviyesine göre gelişerek iletişimin temelini oluşturur. “Bir kişinin, bir dili öğrenip öğrenmediği o dili konuşup yazabildiği ve karşısındakini anlayıp cevap verebildiği oranla ölçülebilmektedir. Hedef kitlenin amacına uygun, belirli bir plan ve programa göre öğretim yapılacak bir ortam göz önüne alındığında, Türkçeyi öğrenen kişilerin her konuda dinlediğini ve okuduğunu anlayabilecek, kendi düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecek hâle gelmelerini sağlamak, dil öğretim metodunun temel prensibi olmalıdır.” (Kara, 2011). “Bir dili öğrenmiş olmak o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek, okuduğunu anlayabilmek ve dinleme ile ilgili etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür. Bu nedenle dil öğretimi gerçekleştirilirken konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi öğrenme alanlarının geliştirilmesine çalışılır.” (Temizkan 2009). Anadil eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de dört temel dil becerisi olarak kabul ettiğimiz okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin ve dilbilgisi kullanımının dil öğrencisine kazandırılması önemlidir.

DİOBM'ye göre dil öğrencileri ve kullanıcıları; kazanımlar, dili öğrenme ve kullanma becerisi gibi ölçütlerle belli düzeylere ayrılarak tasnif edilmiştir. Bunlar; Temel Düzey Kullanıcı (A1 ve A2), Ara düzey kullanıcı (B1 ve B2) ve İleri Düzey Kullanıcı (C1)'dir.

Ayrıca DİOBM'de temel dil becerileri; Bildirişim (iletişim) odaklı olarak ele alınmıştır. Bildirişimsel etkinlikler; algısal (dinleme – okuma) ve üretken (konuşma – yazma)

etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Algısal etkinlikler için anlama, üretken etkinlikler için anlatma terimleri alan yazında yaygın olarak görülen karşılıklardır.

Çerçeve metinde bildirişimsel etkinlikler için belirlenen konulara yer verilmiştir. Bu konular; temel dil becerileri kazandırılırken izlenecek yol ve yöntemleri oluşturmada ve öğretim programı, ders içerikleri ve materyaller hazırlanırken dikkate alınır. Konular kendi içlerinde alt konuları da barındırırlar. Genel başlıklar halinde:

“1. Kişi hakkında bilgiler

2. Ev ve çevre

3. Günlük yaşam

4. Boş zaman, eğlence

5. Gezi

6. Bireyler arası ilişkiler

7. Sağlık ve vücut bakımı

8. Eğitim

9. Alışveriş

10. Yiyecek ve içecekler

11. Kamu hizmetleri

12. Mekânlar

13. Dil

14. Hava durumu” (MEB, 2013). şeklinde belirlenmiş ve sıralanmıştır.

Çalışmada ele alınan temel düzey kullanıcı olan A1 düzeyinde kullanıcının genel dil becerileri için DİOBM’ye göre: “Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimi, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir. A2 düzeyindeki kullanıcı ise: Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.” (MEB, 2009).

2.3.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitimi

Temel beceriler arasında yer alan okuma becerisi çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. “Okuma; bireyin zihin, göz, ses ve konuşma organlarıyla ilgili taraflarının olmasının yanı sıra okuma teknikleriyle ilgili bilgileri de edinmeyi gerektiren bir etkinliktir. Okuma becerisinin; öğrencinin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici olduğu görülmektedir.” (Gümüş, 2012). “Okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır.” (Temizkan, 2009).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma eğitiminde amaç; öğrencinin doğru ve anlayarak okumasını, kelimelerin sesletim ve telaffuzunu doğru yapabilmesini sağlamaktır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nden hareketle A1 ve A2 seviyesi dil kullanıcılarının okuma algısal etkinlikleri için kazanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

“Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.

Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.

Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.

Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.

Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir.

Sokak, lokanta, tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.

Çok olagelen günlük durumlarla ilgili alışlagelmiş isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.

Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir.

Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir.

Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.

Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı

materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.

Yorumların resimlerle desteklendiği; olayları, kazaları vb. bildiren televizyon haberlerinden ana bilgileri alabilir.

Televizyon haberlerinde bir konudan diğer konuya geçişin farkına varabilir ve içeriği hakkında tahmin yürütebilir.

Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.” (MEB, 2013).

2.3.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitimi

Anadil öğreniminde olduğu gibi birey yabancı dil öğretiminde de ilk olarak duyar, sonra konuşur, daha sonra da okuma ve yazmayı öğrenir. Bu bağlamda, dil öğreniminde ilk öğrenilen beceri dinleme becerisidir. “Dinleme/izleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturması bakımından önemlidir. Dikkati ve aktif katılımı gerektiren bir süreç olarak dinleme eğitimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde anlamının gerçekleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.” (Karagöl, 2019). “Dinleme, bir yabancı dilin öğrenilmeye başlamasında ilk basamağı oluşturur. Öğrenci, bu ilk basamakta ne kadar sağlam temeller oluşturursa diğer beceri ve öğrenmeler için ön bilgisi de o derece gelişir.” (Melanlıoğlu, 2015).

“Dinleme; anlamlı bilgilerin başka kişilerden veya başka ses araçlarından duyularak anlaşılması eylemidir. Dil-kulak-beyin ilişkisinin devrede olduğu anda dinleme gerçekleşir. Burada seslerin ve sözlerin anlaşılır olması esastır.” (Gümüş, 2012).

Keçik ve Uzun (2004)’ a göre dinleme etkinliklerinde izlenmesi gereken aşamalar şöyle sıralanmaktadır:

“Sesleri tanıma-anlama

Parçalar üstü birimleri (vurgu, ezgi, ton) tanıma-anlama

Sözcükleri tanıma-anlama

Söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama

Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri kavrama

Konu ve alt konuları saptama

Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme

Çıkarımlarda bulunma

Önemli ya da ilgili bilgiyi seçme”

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri’nde dinleme becerisi şöyle ifade edilmektedir: “A1

seviyesinde kendisi, aile, yakın çevre ve temel kavramlarla ilgili sözleri yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir. A2 seviyesinde dilin temel kalıplarını yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir; kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilir. Kendisini doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kavramları; kişisel bilgiler, ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek gibi kısa, net, basit iletileri anlayabilir” (İşçi 2012).

Buna ek olarak yabancılar için Türkçe öğretimi A1 ve A2 dil kullanıcı seviyeleri için dinleme eğitimi kazanımları; “Anlamın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir. Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulmuş anlayabilir. Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.” (MEB, 2013. 71). şeklinde ifade edilmiştir.

2.3.3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi

Dil kullanımı ve dil öğretimi için bakıldığında; “Konuşma; gözlem, dinleme ve okuma yoluyla edinilen duygu, düşünce ve bilgilerin dilsel işaretler kullanılarak arka arkaya dizilmesi, işlenmesi ve sıralanmasıdır.” (Baş, 2002).

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ise biraz daha farklı ifade edilebilir. “Konuşma, bireyin öğrendiği dilde duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını, kanaatlerini ve gözlemlerini düzeyine uygun bir sözcük dağarcığı ile veya söz varlığını oluşturan öğeleri kullanarak konuşma organlarını kullanarak ifade etmesidir.” (Gümüş, 2012).

Yine Gümüş’e göre; “Konuşmada özellikle öğrenilen dilin ses özelliklerini kavramış olmak çok önemlidir. Aksi halde yalnızca geniş bir sözcük dağarcığına sahip olmak anlaşmak için yeterli değildir. Konuşma sadece bir takım sözleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak da değildir. Konuşmanın da kendine özgü ilkeleri ve kuralları vardır. Her bireyin ana dilindeki seslerle öğrendiği yabancı dildeki seslerin örtüşme oranı ne kadar yüksek olursa o kadar doğru telâffuz gerçekleşir.” (Gümüş, 2012) “Bir kursiyerin veya öğrencinin anadilindeki seslerden çok farklı sesleri, birbirine yakın sesleri daha temel düzeydeki kurslarda, hatta ilk derslerde çözmek gerekir.” (Gümüş, 2012).

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi’nde konuşma becerisi bakımından bireyden beklenenler; “karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım başlıklarıyla ele alınmıştır. A1

seviyesindeki temel kullanıcı söylemek istediklerini basit kalıplarla anlatabilir, kısa sohbetlere katılabilir, gündelik hayatın gerektirdiği basit iletişimi gerçekleştirebilir. A2 seviyesinde, bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilmelidir. Kısa sohbetlerde bulunabilmelidir.” (İşçi, 2012). “Ortak başvuru metnine göre dil öğrencisi temel seviyede; tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir. A1 seviyesinde sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– yöneltebilir, aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir biçimde iletişim kurabilir.” (MEB, 2009).

2.3.4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi

Yazma becerisi hem anadil öğretiminde hem yabancı dil öğretiminde edinilmesi zor bir beceri olarak değerlendirilmektedir. “Yazma becerisi, diğer temel dil becerileri gibi ikinci dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Çünkü yazma becerisi iletişim işlevinin yanında ikinci dilin dil bilgisi yapılarının öğretilmesi ve pekiştirilmesi, sözcüklerin ve deyimlerin bağlamına uygun kullanılması gibi ikinci dil ediniminde önemli işlevlere sahiptir.” (Raimes, 1983; Hedge, 1988). “Yazma becerisi bir sorun alanı olarak görülse de gerçekte ikinci dilde yetkinliği artıran bir beceri alanıdır.” (Reichelt, 2001).

Karatay ‘a göre; “Yazmanın, iletişim ve eğitim bağlamına katkı sunmanın yanında insan hayatına sosyal ve psikolojik açılardan da katkı sağladığı bilinmektedir. Yazı aracılığıyla deneyimlerimizi aktarmak, yalnızlıkla mücadele etmek ve kendimizi keşfetmek mümkündür. Yazma, kişinin yer ve zaman sınırları olmaksızın başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar. Yazılı iletişim okulda akademik; iş yerinde mesleki ve toplumda da sosyal ve entelektüel anlamda bireyin kendini ifade etmesi için başarının anahtarıdır. (Norman ve Spencer, 2005). Bunların yanında küreselleşmenin sağladığı çok kültürlülük ve çok dillilik yazma ihtiyacını tetikleyen bir diğer etkidir (Silva ve Brice, 2004).

Kısacası, ikinci dil öğrencilerinin sınıf içinde ve dışında yazma becerilerini geliştirmeleri için birçok sebep vardır. (Harmer, 2007). Bu bakımlardan ikinci dil öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.” (Karatay 2018).

“Türkçenin hedef kitleye ne derece öğretileneğinin iyi belirlenmesi gerekir. Bu belirlemeler için de ihtiyaç analizi (need analysis) yapılmalıdır. Eğer, amacınız bir yabancıyı Türkiye’de lisans veya lisansüstü öğrenim görebilmesini sağlayabilecek düzeyde bir dil öğretiminin yapılması ise belirlemeleriniz farklı, ev hanımlarına günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe edindirmekse belirlemeleriniz farklı olacaktır.” (Barın, 2003).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile örtüşecek şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “basamaklı kur sistemi”ne değinen Barın (2004), bu sistemin gerekliliğini şu şekilde açıklamaktadır: “Öğrencilerin belirli bir program dahilinde dil öğrenecekleri dikkate alındığında, öğrencilerin daha önceden Türkçeyi bilme düzeyleri ve belirli bilgilerin tam öğrenilmeden yeni bilgilerin verilemeyeceği gerçeğinden yola çıkılmalı ve basamaklı kur sistemi uygulanmalıdır. Aksi tutumlar hem öğretim elemanını sıkıntıya sokar hem de Öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarına sebep olur. Düzey Belirleme Sınavının Hazırlanışı ve Uygulanışı Öğretime başlanmadan önce öğrencilerin dil edinim düzeylerini belirleyici bir sınav yapılmalıdır. Bu sınavda, dil bilgisini ölçücü test sınavından sonra tahmin edilen düzeye ilişkin bir kompozisyon yazdırılmalı' ve daha sonra da öğrenciyle konuşarak hangi kurda okursa kendisi için daha yararlı olacağı kendisine açıklanmalıdır.” (Barın, 2004).

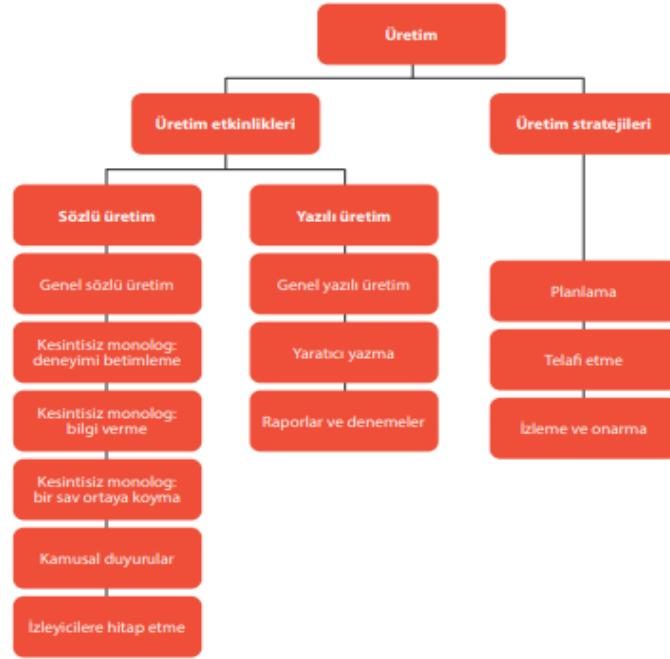
“Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin birinci bölümünde, ‘yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken öğrenenlerin bu dilin ne kadarını öğrenmeye gereksinimlerinin olduğu’ sorusuna yanıt aranması istenmektedir. Biz bu soruya ‘öğrenenlerin öğrenilen dili hangi alan ya da alanlarda ve toplumların hangi kesimleriyle iletişimde kullanmaya gereksinim duydukları’ sorusunu da ekleyebiliriz. Çünkü Avrupa Konseyi, farklı dil ve kültürlerle sahip Avrupa toplumları arasında iletişimi artırmak, serbest dolaşımınla birlikte ortaya çıkan Avrupa toplumlarının tüm kesimleri arasında doğrudan temas ve kaynaşmayı sağlamak, kişilerin bağımsız bir şekilde birbirleriyle işbirliği kurabilmelerini kolaylaştırmak gibi hedeflere ulaşabilmek amacıyla yabancı dil öğretimi üzerine çalışmaları desteklemektedir.” (Günday)

“Etkili Türkçe öğretimi, hedef kitlenin tam olarak tespit edilmesi ve doğru analiz edilerek tanımlanmasıyla mümkün olabilir. Türkçe öğretiminde yöntem ve tekniklerin

seçimi hedef kitlenin özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Çağdaş öğretim stratejilerinin ana felsefesi olan öğrenci merkezli eğitimin doğası gereği Türkçe öğretimi de öğrenci merkezli olmalı, yani hedef kitlenin zihni, ruhi, kültürel ve özelliklerine uygun yapılandırılmalıdır. Bu bilgiler ışığında Türkçe öğretiminde metod ve uygulamalar hedef kitlelere yönelik olmalıdır.” (Güzel, 2003).

Yukarıda belirtilen görüşlerden hareketle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin seviyelerinin tespit edilmesi ve bu seviyelere uygun olarak belirlenen hedef kazanımların programlı şekilde öğretiminin yapılması genel olarak kabul görmektedir. “Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesinde A1 seviyesinde temel kullanıcı, kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilecek durumda olmalıdır. Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazabilecek durumda olmalıdır. A2 seviyesinde, kişisel bilgi formları doldurabilecek ve teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilecek durumda olmalıdır.” (İşçi, 2012).

Tablo 1: DİOBM'ye göre üretim etkinlikleri



Diller İçin Ortak Başvuru Metni (MEB, 2020)'nden alınmıştır.

DİOBM’de; dil öğrenende üretim etkinlikleri sözlü ve yazılı üretim olarak ikiye ayrıldıktan sonra yazılı üretim; genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler başlıkları Tablo 1’deki gibi tasnif edilmektedir.

2.3.4.1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilbilgisel ve yazılı üretimsel yazma sorunları

Çalışmada; belirlenen kurumların yazma ölçekleri, kurumların uyguladıkları yazma sınavları ve öğrencilerin yazma sınavları incelenmiştir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin hata yaptığı 6 temel konu tespit edilmiştir. Bunlar; ad durum ekleri, ünlü uyumu, ünsüz uyumu, büyük ve küçük harf kullanımı, zaman eki kullanımı ve yönergeyi anlama (yönergeye göre yazma) konularıdır. Bu konulara alanyazında da yer verilmiştir. Tespit edilen konularla ilgili kavramsal çerçeve çizilmesi amacıyla konular kısaca ele alınmıştır.

2.3.4.1.1. Ad durum ekleri

Türkçe öğretiminde dilbilgisi konuları içinde yer alan ad durum ekleri; “cümlede adlar ile fiiller arasındaki anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılamaktadır.” (Korkmaz, 2003.12).

Bu açıklamayı destekler nitelikte Balyemez (2016); isim durumlarının adlandırılmasında söz konusu ekin en belirgin anlamının dikkate alındığını, ancak hâl eklerinin cümleye kattıkları anlamların bunlarla sınırlı olmadığını, dilin en önemli özelliklerinden birinin değişkenlik olmasından dolayı eklerin de zaman içinde yeni anlamlar kazanabildiğini ve hâl eklerinin de cümleye farklı anlamlar kattığını söylemektedir. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede öğretilmesi gerekli olan konulardan biri hâl ekleridir. İsimlere yer, yön, bulunma, uzaklaşma gibi işlevler kazandıran ekler, hâl ekleridir. Hâl eklerinin öğrenimi ve kullanımında yanlışlıklar yapılmaktadır.” (Atagül, ve Cevher, 2015) “Hâl ekleri Türkçenin ifade yolları hususunda ipuçları verir. Bu ipuçlarını yakalamak ve sezdirmek dil öğretmenini geleneksel dil bilgisi öğretiminden bir adım öteye taşıyacaktır. Zira öğrencinin yabancı dili anlamayı engelleyecek hatalar yapmadan kullanması için ekleri ezberletip genel örnekler vermek yeterli değildir.” (Güler, Eyüp, 2016).

Bugün Türkiye Türkçesinde kullanılan ad durumu ekleri:

1. Yalın Durum
2. Belirtme Durumu
3. Yönelme Durumu

4. Bulunma Durumu
5. Uzaklaşma Durumu
6. İlgi Durumu
7. Vasıta Durumu
8. Eşitlik Durumu şeklindedir.

Kara (2010)'ya göre; "Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır." Melanlıoğlu (2012), ad durum eklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde sorun yaşanan bir konu olmasını şu sözlerle ifade etmektedir; "Öğrencilerin hâl eklerinin öğretimi sırasında eklere anlam yükleme çabaları ve uygulama aşamasında yeterli başarıyı gösterememeleri yaşanan zorlukların başında gelmektedir. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırma gayreti, kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları şeklinde açıklanabilir. Eklerin gereksiz yerde kullanılması, gerekli yerlerde kullanılmaması, fiillerle kullanımında yaşanan problemler, hataların ana kaynağını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları bu hataların hâl eklerinin soyut bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir."

2.3.4.1.2. Ünlü uyumu

Türkçede dil yapısında görülen ses uyumunun bir boyutu ünlü seslerin uyumudur. "Eski Türkçeden beri sözcüklerde görülen ünlü uyumu oldukça kuvvetlidir. Bu uyum büyük ses uyumu ve küçük ses uyumu olarak görülmektedir. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Sözcüklere gelen ekler genelde kendisinden önceki sözcüğün son ünlüsüne göre ses uyumuna uyarlar. Ve bu kural çok kesindir. İstisnaları çok azdır." (İpek, 2016). "Türkçede yalnız tümceyi oluşturan öbekler ve sözcükler değil, sözcüğü oluşturan sesbirimler de belli kurallara göre birbirini izler. Sesbirimlere bağlı ses olaylarıyla, sözcük, sözcük öbeği ve cümleye bağlı ses olayları birleşerek cümlenin ezgisini yani ses yapısını oluşturur. Sözlü iletişim yalnızca söz dizimi ile gerçekleşmez. İletişimde söz dizimi kadar ezgi de etkili olur." (Koç, 1990).

Doğan (2007)'a göre; "Türkçede morfolojik bağlamda dil sistemi, isim ya da fiil köklü kelimelerde köke ek getirilmesi üzerine kurulmuştur. Bu sebeple Türkçede sesler önemlidir. Kök sonundaki ses ile ona eklenen ekin ses uyumu, biçimbilimin temelini oluşturur. Ekleme durumunda iki sesin birbirini etkilemesi kaçınılmazdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; fonetiğin özel yeri olduğundan, sesbilgisi öğretimine özen

gösterilmelidir. Türkçe ses diziminde art ünlülerden sonra art ünlüler (Örnek: kalınlık), ön ünlülerden sonra ön ünlüler (Örnek: incelik) gelir. Yine düz ünlülerden sonra düz (Örnek: açıklayıcı), yuvarlak ünlülerden sonra ya dar yuvarlak yahut düz geniş ünlüler (Örnek: okuyan) gelir. Bu durum Türkçede ünlüler arasında bir uyumun bulunduğunu göstermektedir. Bu uyumların birincisi için yaygın olarak büyük ünlü uyumu, ikincisi için ise küçük ünlü uyumu terimleri kullanılır.”

DİOBM’de dil öğretiminde dilbilgisel yeterlik için yoğunlaştırılması tavsiye edilen alanlar içinde “Anlambilim/biçimbilim, sözcük değişiminin diğer türlerini de ele alır.

- Ünlü değişimi
- Sessiz değişimi
- Düzensiz biçimler
- Değişik biçimlenme
- Biçimi değişmeyenler” (MEB, 2013).

Türkçede ünlü türemesi, ünlü düşmesi, aşınma, hece düşmesi, ünlü daralması gibi isimlerle; Türkçenin yapısına, kelimelerin kullanım özelliklerine ve özellikle dilde ekonomi ilkesine bağlı olduğu düşünülerek ünlü uyumunu gerektiren durumlar oluşmaktadır. Bu durumlar dil öğrenenlerde hatalı kullanımlara sebep olabilmektedir.

2.3.4.1.3. Ünsüz uyumu

Türkçedeki ses uyumunun bir diğer boyutu ise ünsüz seslerin uyumudur. Ergin (1985) ve Karademir (2017)’e göre; “Türkçenin ses diziminde ünsüzler arasında bir uyum gözlenir. Kelimelerin türetim ve işletiminde, sert ünsüzle biten tabanlardan sonra sert ünsüzle başlayan ekler (balık+çı, tuttu), yumuşak ünsüzle biten kelimelerden sonra da yumuşak ünsüzle başlayan ekler gelir (av+cı, kovdu). l, m, n, r, y gibi yumuşak ünsüzlerin sert karşılıkları olmadığı için bu ünsüzleri sert veya yumuşak ünsüzler takip edebilir. Yine, bazı ünlülerle bazı ünsüzler arasında da bir uyumdan söz etmek mümkündür. Zira art damak ünlü ve ünsüzleri birbirini izlerken ön damak ünlü ve ünsüzleri de birbirini izler.”

Türkçe öğrenenlerin sorun yaşayabileceği bazı ünsüz uyumu durumları; ünsüz türemesi, ünsüz düşmesi, ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesidir.

Bazı kelimelerde türetim sırasında ünsüz düşmesi olur. Ünsüz düşmesi ön, iç ve son hecelerde olabilir.

Türkçede ünlü sertleşmesi genellikle kök ve ek birleşmesinde oluşur. Kelime sonundaki süreksiz sert ünsüzlerin (p, ç, t, k); ünlüyle başlayan bir ek alınca iki ünlünün arasında kalarak (b, c, d, g/ğ) seslerine dönüşmesi durumuna denir.

Sert ünsüzlerden (p, ç, t, k, f, s, ş, h) sonra görülen geçmiş zaman eki, bildirme eki, ayrılma ve bulunma hâl ekleri, “-gAn, -gE, -gİ, -cA, -cİ, -cık...” vb. gibi yapım ekleri, eklendiği kelimenin son ünsüzüne benzeşerek sertleşme meydana getirir.

Sessiz değişimi ve uyumunun öğrenilmesi de dil öğretiminde hedeflenen bir dil bilgisel yeterlik kazanımıdır.

2.3.4.1.4. Büyük ve küçük harf kullanımı

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Yazım Kılavuzu'na göre Türkçede büyük ve küçük harf kullanımı için bazı kurallar mevcuttur. Kılavuza göre:

“Cümle büyük harfle başlar. Cümle içinde tırnak veya yay ayraç içine alınan cümleler büyük harfle başlar ve sonlarına uygun noktalama işareti (nokta, soru, ünlem vb.) konur. İki noktadan sonra gelen cümleler büyük harfle başlar. Özel adlar büyük harfle başlar.

1. Kişi adlarıyla soyadları büyük harfle başlar.
2. Kişi adlarından önce ve sonra gelen unvanlar, saygı sözleri, rütbe adları ve lakaplar büyük harfle başlar.
3. Cümle içinde özel adın yerine kullanılan makam veya unvan sözleri büyük harfle başlar.
4. Saygı bildiren sözlerden sonra gelen ve makam, mevki, unvan bildiren kelimeler büyük harfle başlar.
5. Hayvanlara verilen özel adlar büyük harfle başlar.
7. Dil ve lehçe adları büyük harfle başlar.
8. Devlet adları büyük harfle başlar.
9. Din ve mezhep adları ile bunların mensuplarını bildiren sözler büyük harfle başlar.
10. Din ve mitoloji ile ilgili özel adlar büyük harfle başlar.
11. Gezegen ve yıldız adları büyük harfle başlar.
12. Düşünce, hayat tarzı, politika vb. anlamlar bildirdiğinde doğu ve batı sözlerinin ilk harfleri büyük yazılır.
13. Yer adları (kita, bölge, il, ilçe, köy, semt vb.) büyük harfle başlar.
14. Yer adlarında ilk isimden sonra gelen ve deniz, nehir, göl, dağ, boğaz vb. tür bildiren ikinci isimler büyük harfle başlar.

15. Mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak adlarında geçen mahalle, meydan, bulvar, cadde, sokak kelimeleri büyük harfle başlar.
16. Saray, köşk, han, kale, köprü, kule, anıt vb. yapı adlarının bütün kelimeleri büyük harfle başlar.
17. Yer bildiren özel isimlerde kısaltmalı söyleyiş söz konusu olduğunda, yer adının ilk harfi büyük yazılır.
18. Kurum, kuruluş ve kurul adlarının her kelimesi büyük harfle başlar.
19. Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge adlarının her kelimesi büyük harfle başlar.
20. Kurum, kuruluş, kurul, merkez, bakanlık, üniversite, fakülte, bölüm, kanun, tüzük, yönetmelik ve makam sözleri asılları kastedildiğinde büyük harfle başlar.
21. Kitap, dergi, gazete ve sanat eserlerinin (tablo, heykel, beste vb.) her kelimesi büyük harfle başlar.
22. Ulusal, resmî ve dinî bayramlarla anma ve kutlama günlerinin adları büyük harfle başlar.
23. Kurultay, bilgi şöleni, çalıştay, açık oturum vb. toplantıların adlarında her kelimenin ilk harfi büyük yazılır.
24. Tarihî olay, çağ ve dönem adları büyük harfle başlar.
25. Özel adlardan türetilen bütün kelimeler büyük harfle başlar.
26. Yer, millet ve kişi adlarıyla kurulan birleşik kelimelerde sadece özel adlar büyük harfle başlar.

Belirli bir tarih bildiren ay ve gün adları büyük harfle başlar. Belirli bir tarihi belirtmeyen ay ve gün adları küçük harfle başlar. Tabela, levha ve levha niteliğindeki yazılarda geçen kelimeler büyük harfle başlar. Kitap, bildiri, makale vb.nde ana başlıktaki kelimelerin tamamı, alt başlıktaki kelimelerin ise yalnızca ilk harfleri büyük olarak yazılır. Kitap, dergi vb.nde bulunan resim, çizelge, tablo vb.nin altında yer alan açıklayıcı yazılar büyük harfle başlar. Açıklayıcı yazı, cümle niteliğinde değilse sonuna nokta konmaz.”

2.3.4.1.5. Zaman ekleri

Türkçede eylemin, iş, oluş veya durumun zamanını belirtmek için bazı kelimeler ve ekler vardır. “Bir eylemin gerçekleşmesi için, olmazsa olmaz türünden iki koşula gereksinim vardır. Bunlardan biri eylemi yapan kişi, diğeri de eylemin yapılma zamanıdır. Bu nedenle eylemde var olan zaman, sözcüklerle tanımlayamayacağımız kadar soyuttur.

Zaman eklerinin görevi, eylemde var olan soyut zamanı somuta çevirmektir.” (Üstünova, 2005).

“Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Gerek yeni kavramlara karşılık yaparken, gerek sözcükleri başka sözcüklere bağlarken eklerden yararlanılır. Türkçenin eklemeli yapısı, eklerin değerini artırmakta, onları ön plana çıkarmaktadır. Ekler; sözlük anlamı olmayan, ama görev anlamları olan dil birimleri olduklarından, diğer dil birimleri gibi hem görevsel, hem anlamsal işlevleri bakımından değerlendirilmelidir.” (Üstünova, 2004)

“Genelde; yaşanmış an, yaşanan an ve yaşanacak an olmak üzere üç zaman diliminden söz edilir ki, bunu dün, bugün, yarın sözcükleriyle ifade ederiz. Dün, geçmiş; bugün, şimdiyi; yarın ise, geleceği temsil eder. Bu bağlamda işin / oluşun meydana geliş anını anlatmak için geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman terimlerinden yararlanılır.” (Üstünova, 2005).

2.3.4.1.6. Yönergeyi anlama (yönergeye göre yazma)

Yönerge, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlük'ünde yer alan tanımla:

“1. Herhangi bir konuda tutulacak yol için üst makamlardan alt makamlara belli bir esasa dayanarak verilen buyruk, talimat, direktif.

2. Bu buyrukların yazılı olduğu belge.

3. Yönetmeliklerde değinilmeyen konulara açıklık getirmek için düzenlenen resmî belge” (Türkçe Sözlük, 2005).’dir.

“Genel anlamda yönergelerde emir kipi kullanılmaktadır. Bu da talimat ile yönergenin eşdeğer sayılmasına neden olmaktadır. Oysaki talimat; yerine getirilmesi zorunlu bir davranışı bildirirken, yönerge; bir iş yapılırken uygulanacak işlemleri, atılacak adımları bildirir. Bir başka deyişle, yönerge eyleme geçmeden önce alınacak karar ya da kararların bilişsel bir işleme tabi tutulmasıdır.” (Aydoğu 2015).

“Öğretmen yönergeler vasıtasıyla öğrencilere yapmalarını istediği işi en uygun koşullarda yerine getirebilmelerini sağlayacak ipuçları verir: çalışmanın amacı, izlenecek yol, etkinliği planlama vb.” (Dictionnaire de Pédagogie, 1996: 64).

“Yabancı dil sınıflarında yönerge okuma konusunun önem arz etmesini iki nedene bağlayabiliriz. Birinci neden bizzat öğrencinin kendisi ile ilişkilidir. Öğrenciler genellikle örtük anlamların yer aldığı yönergelere karşı olumsuz bir tavır takınırlar, kendilerinden istenen işi anlamakta güçlük yaşarlar, yüzeysel bir okuma ile yetinirler ve öğretmenin

anadilde açıklama yapmasını isterler ya da öğretmene sorular sorarak doğru anlayıp anlamadıklarını onaylatmak isterler. İkinci neden ise özerk öğrenci yetiştirme ideolojisinin temelinde yatmaktadır.” (Aydoğu, 2015).

DİOBM (2020)’de yapılan tanımlamaya göre: “Yönergeleri okuma, bilgi için okumanın uzmanlık içeren türüdür ve yine yazılı veya işaret dilindeki metinlerle ilgilidir. Dil öğrenenler; basit uyarı ve yönlendirmelerle ilgili rutin yasaklar ile başlayan, muhtemelen uzmanlık alanı dışındaki aşına olmadığı bir şey hakkında ayrıntılı koşullara ve karmaşık komutlara doğru ilerleyen yönergeleri seviyeleri doğrultusunda anlayabilmeli ve uygulayabilmelidir.”

2.3.5 Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi eğitimi

Dil öğreniminde temel becerilerin yanında hedef dilin yapısı ve kurallarının da öğrenilmesi gerekir. “Dil bilgisi; bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır.” (Göğüş, 1978). “Günümüzde yabancı dil öğretiminin temel taşlarından biri dil bilgisidir. Dil bilgisi bir dilin inceliklerini öğrenebilmek için önemli bir unsurdur. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin hedef dili kullanırken hata yapma olasılıklarını en aza indirir. Dili öğrenirken ve kullanım sürecindeki hataları en aza indirmede yardımcı olmaktadır.” (Gün vd. 2019).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisine ait bilgi ve kurallar, Türkçenin sistematik işleyişini gösteren ve öğrencilerin özellikle yazma becerisini inşa eden bir arka plan oluşturur.” (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (MEB, 2009) “Dil bilgisel Yetenek” başlığı altında dil bilgisi öğreniminin işlevine dair şu açıklamalar yer almaktadır; “Dil bilgisel yetenek, dilin dil bilgisel kaynaklarını bilme ve kullanma olarak tanımlanabilir. Genel olarak bir dilin dilbilgisi öge öbeklerini anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülebilir. Dil bilgisel yetenek belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümleleri anlama ve anlatma becerisidir.” (MEB, 2009: 106).

“Dilbilimsel yeterlikler, Öneriler Çerçevesi’nde aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

- Sözlüksel yeterlik
- Dilbilgisel yeterlik

- Anlambilgisel yeterlik
- Sesbilimsel yeterlik” (Telc, 2013).

Ayrıca DİOBM (2009)’de temel kullanıcı seviyesinin kullanabileceği dilbilgisi yapıları da şu şekilde belirtilmektedir:

Şimdiki zaman (-yor/-mAktA)

mI?/ değil

var/ yok

Ad durum ekleri

-DAn önce / -DAn sonra , –A kadar

İyelik ekleri

-mAk istemek

“ile” bağlacı

-II/-sIz/-IIk ekleri

Saatler

Emir/ istek kipleri

Belirli geçmiş zaman –DI

-DAki / ki ekleri

Sayılarla sıralama

Ad tamlamaları

Gelecek zaman

Çetinkaya (2015) ve “Ellis’e (1997) göre, öğrencinin dilbilgisi geçicidir. Öğrenciler dilbilgisini kurallar ekleyerek, silerek ve tüm dizgeyi yeniden yapılandırarak sürekli değiştirir. Bu süreçte, öğrenciler dilbilgisi kurallarını eklediklerinde, sildiklerinde ya da yeniden yapılandırdıklarında yanlışlar oluşur.”

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretimin her alanında belli hedef ve amaçlar vardır. Eğitim ve öğretimin bu hedef ve amaçlara ulaşmayı ne derece sağladığını görmek noktasında ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. “Eğitim ve öğretim programları girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğeleri çerçevesinde şekillenmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişiklikler de bu öğelerin süreç içerisindeki işleyişi ile doğrudan ilgilidir. Bu sürecin kontrolü de ölçme ve değerlendirme ile yapılmaktadır.” (Boylu, 2019)

Ölçme: “Geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı

veya sıfatlarla ifade etmektir. Ölçmede eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; ölçme işleminin sonunda da, ölçme konusu niteliğe bir sayı, bir derece veya bir sıfatın karşı getirilmesi vardır.” (Turgut ve Baykul, 2015). Tekin (2017)’e göre; “Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.” (Tekin, 2017) “Ölçme yapmak demek, varlık veya olayın ölçülme istenen özelliğini, bu özelliğin ölçülmesine yarayan bir ölçek ile belli bir şekilde ‘karşılaştırmak’ ve bu yolla, üzerinde durulan özelliğin ‘büyüklüğü’nün kaç ölçek birimine denk, yani kaç ölçek birimi kadar olduğunu belirtmek demektir.” (Özçelik, 2010).

Değerlendirme: “Karar verme işidir. Karar da, bilgi toplama ve toplanan bilginin bazı standartlarla karşılaştırılması sonunda elde edilir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir. Değerlendirmenin güvenilir ölçme sonuçlarına dayanması, geçerli bir ölçütle yapılması, değer yargısına ulaşma işlemlerinde yanlışlık yapılmaması, isabetli değer yargısına ulaşmak için gereklidir” (Turgut ve Baykul, 2015).

“Türkçe dersinde öğrencilerin ana dilini doğru ve düzgün kullanmaları önemlidir. Bu amaçla öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin ölçülmesinde farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler sözlü ve yazılı yoklamalar olmak üzere temelde ikiye ayrılmaktadır. Yazılı yoklamalar da kendi içinde yazılı anlatım, dikte ve çoktan seçmeli testlere ayrılmaktadır.” (Demirel, 1998). “Türkçe dersinde dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine önem verilmelidir. Yazılı ve sözlü anlatımları değerlendirmede objektifliği sağlamada ölçütlere dayalı değerlendirme yapmak en sağlıklı bir yaklaşımdır.” (Demirel, 1998).

“Başarı (erişi) değerlendirmesi belli hedeflere erişimin – öğretilenin- değerlendirilmesidir. Bu yüzden, dönem/hafta içinde yapılanlarla kitapla ve ders programıyla bağlantılıdır. İçsel bir yaklaşımı yansıtır. Yeterlilik değerlendirmesi ise kişinin gerçek yaşam durumlarında öğrendiklerini ne kadar uygulayabildiğinin ölçülmesidir. Dışsal bir yaklaşımı yansıtır. Öğretmenler, öğretimleriyle ilgili dönüt almak amacıyla erişim değerlendirilmesine doğal bir eğilim gösterirler. İşverenler, eğitim yöneticileri ve yetişkin öğrenenler yeterlilik değerlendirmesine daha çok ilgi duyma eğilimindedirler çünkü bu değerlendirme, öğrenme çıktılarını yani kişinin bu anda ne yapabileceğini yansıtır.” (MEB, 2009)

Turgut ve Baykul (2015)'a göre ölçme ve değerlendirmede doğru ve kullanışlı bir değer yargısına ulaşmak için;

“Ölçme sonuçları geçerli ve güvenilir olmalıdır.

Yapılan değerlendirme geçerli bir ölçüte dayanmalıdır.

Değerlendirme işlemleri hatasız yapılmalıdır.

Değerlendirme, ilgilenilen eğitim kararı için kullanışlı bir değer yargısı vermelidir” (Turgut ve Baykul, 2015).

Tekin (2017)'e göre, “Genel anlamda değerlendirme, bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varmak demektir. Öyleyse, değerlendirme sonucunun hatasız olması ölçme sonucunun, ölçütün ve ölçme sonucuyla ölçütün karşılaştırılması demek olan değerlendirme işleminin hatasız olmasına bağlıdır.” (Tekin, 2017)

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçme ve değerlendirmede özellikle şu üç başlığın önemine dikkat çekmektedir:

“1. Test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi (neyin ölçüldüğü)

2. Bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması

3. Çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl yapılabildiği)” (MEB, 2013).

“Ölçme ve değerlendirme tartışmalarının temelinde, eskiden beri kabul gören üç temel tasarı vardır: Geçerlik, güvenilirlik ve uygulanabilirlik. Bir ölçme ve değerlendirme yöntemi; kullanılabilmesi için uygulanabilir nitelikte olmalıdır. Özellikle başarı testlerinde uygulanabilirlik önemli bir unsurdur” (MEB, 2013).

Çetinkaya (2015) yanlış çözümlenmesi konusunu şu şekilde ele almıştır:

“Yanırlar kaynakları açısından temel olarak iki ulamda ele alınmaktadır. Dilbilimciler

yanlırların diliçi (intra-lingual) ve dillerarası (interlingual) etmenlere dayandırılabilceğini

belirtmektedir. Ayrıca, yanırların her iki etmenin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı da

söylenebilir (Mclauhlin, 1987).

Dillerarası yanırlar öğrencinin anadilinde var olan sesbilimsel, biçimbilimsel,

dilbilgisel,

sözlüksel-anlamsal ve biçimsel öğeleri hedef dile aktarmasından kaynaklanır. Dil içi ve

gelişimsel yanlışlar ise hedef dildeki öğelerin karşılıklı girişiminden kaynaklanır.

Dil içi ve gelişimsel yanlış türleri ise şunlardır:

- a. Aşırı genelleme (overgeneralization)
- b. Kaçınma (avoidance)
- c. Yetersiz öğrenme (inadequate learning)
- d. Yanlış kavram gelişimi (false concepts hypothesized)” (Çetinkaya, 2015)

Hata (yanlış) çözümlemesi ile ilgili Güngör (2013)’ün görüşleri ve aktarımları şu şekildedir:

“Dil öğrenimi sürecinde, öğrencilerin yaptıkları hataların belirlenmesi, tanımlanması, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi için farklı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

1) Hataların Belirlenmesi ve Tanımlanması: Hata analizinin ilk basamağı olan bu aşama, öğrencinin hedef dili öğrenirken yaptığı hataların belirlenmesi ve bunların neler olduğunun ortaya koyulduğu aşamadır. Brown (2007:260)’a göre hem ana dili hem de ikinci dil edinim sürecinde, doğrudan gözlenemeyen süreçlerin analizleri, öğrencilerin konuyu kavrama ve kavradıklarını ifade etme becerilerinin ölçülmesiyle belirlenmelidir.

2) Tanımlanan Hataların Açıklanması: Bu aşamada hatalar kategorilere ayrılarak, (sesletim, dil bilgisel hatalar vb.) açıklanmalıdır. Bu işlem, hataların çözümlenmesi, değerlendirilmesi aşamasını da kolaylaştıracaktır. 31 Hatalar genel olarak, ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele alınacak olan, diller arası (interlanguage) ve dil içi (inlanguage) olmak üzere iki başlık altına açıklanmaktadır. Aynı zamanda bu iki hata alanı, dil öğreniminde hataların kaynağı olarak da değerlendirilmektedir. (Brown,2007: 263).

3) Hataların Değerlendirilmesi: Hata çözümlemesi yaklaşımının son basamağı olan bu aşamada, hataların nelerden, nasıl etkilendiği tespit edilerek, bu hataları giderecek çözüm önerileri sunulmalıdır. Hata çözümlemesi yaklaşımı, günümüz dil öğretim anlayışında –

ana dili veya yabancı dil öğretiminde – geçerliliğini yitiren davranışçı kuramdan etkilenerek oluşturulmuş olsa da, günümüzde birçok araştırmaya konu olmaktadır.” (Güngör, 2013).

“Yanlış çözümlenmesi, bir yabancı dilin nasıl öğrenildiği ve öğrenme sırasında hangi yöntemlerin kullanılabilceği konusunda öğretmene yardımcı olur. Öğrencilerin yanlışlarının hangi noktalarda odaklandığı saptandığında, öğretim sürecinde bu noktalara daha çok önem verilerek daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir.” (Çetinkaya, 2015).

Ölçme ve değerlendirme sürecinde; nitelikli testlerle elde edilen verilerin amaca uygun ve nitelikli ölçeklerle değerlendirilmesi gerekir. Ölçeklerin geliştirilmesi, uyarlanması ve kullanılması aşamalarında bir çok kriter ve standarda uygun çalışılması gerekir. Aksi halde ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi düşük olur. “Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir ve kullanım amacına, uygulandığı gruba ve uygulama biçimine göre değişebilir. Güvenirlik ise aracın, ölçmek istediği değişkeni ne tutarlılıkla ölçtüğünün ya da ölçme sonuçlarının hatalardan arınmış olmasının derecesidir.” (Karakoç ve Dönmez, 2014). Ölçme ve değerlendirmeye uygun olarak geliştirilmiş testler ve ölçekler ne kadar nitelikli ve kullanılabilirse; öğretim sürecinin hedeflerine ulaşma noktasında bize sağladığı veriler de o kadar doğru ve yorumlanabilir, kullanılabilir olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değerlendirme; öncelikle öğrenende hedeflenen kazanımların ne ölçüde sağlandığı hakkında hem öğrenene hem de öğretmene bilgi verir. Bunun yanında değerlendirme, öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği hakkında da bilgi verir. Doğru ölçme ve değerlendirme sonuçları ile dil öğrencisinin dil kullanma seviyesi tespit edileceği gibi; öğretim süreci, program, yöntem ve teknikler de değerlendirilip geliştirilebilir.

2.5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve İlkeler

Yöntem, teknik ve ilke kavramlarının pek çok tanımı ve kullanım alanı mevcuttur. Biz bu tanımları yalnızca eğitim öğretim özelinde yabancılara Türkçe öğretimi için kısaca açıklamaya çalışacağız. Göçen’e göre “Bir konunun, davranışın öğretimi söz konusu olduğunda öğretilecek olanın nasıl öğretileceği de söz konusu olmaktadır. Eğitimde ‘Nasıl öğreteceğim?’ sorusunun cevabını yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler vermektedir.” (Göçen, 2020) Yine Göçen (2020)’e göre; “Dil öğretim yaklaşımları başlangıçta

geleneksel yaklaşımlar olarak dilin yapısına odaklanmışlar ve öğretimde dil bilgisi kurallarını, çeviri yapmayı, ezberlemeyi ön plana çıkarmışlardır. Günümüze gelindiğinde ise dil öğretim yaklaşımlarında iletişim, etkileşim, görev gibi terimler ön plana çıkmış ve öğretim sürecinde dilin pratik kullanımına odaklanılmıştır. Böylece dil öğretimiyle öğrenenlerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanarak gerçek iletişim ortamlarına katılabilmeleri amaçlanmaya başlanmıştır. Dil öğretim yaklaşımlarının değişmesi ve yenilenmesi dil öğretim yöntemlerinin de değişmesine ya da farklı yöntemlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.” Yıldırım’a göre; “dil öğretimini şu üç farklı unsur açısından ele almak mümkündür: dilin doğası ve dil öğrenimiyle ilgili farklı teoriler (yaklaşım), dil öğretiminde farklı yolların uygulanması (desen), yararlanılan farklı türdeki sınıf etkinlikleri (süreç). Bu üç farklı unsurun öğretmen ve öğrencinin ihtiyaçları, dil öğretimine bakış açıları; zaman, mekân ve araç-gereçlerin özellikleri bakımından farklılıklar göstermesi doğal olarak yaklaşım ve yöntemlerin de birbirinden farklı olmasını getirir.” (Yıldırım, 2018).

Barın ve Güzel, Türkçenin yabancılara öğretimindeki temel yöntemleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “Dil Bilgisi - Çeviri Yöntemi
- Doğrudan Yöntem
- Okuma Yöntemi
- Kulak - Dil Alışkanlığı Yöntemi
- Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem
- Bilişsel Yöntem
- İletişimsel Yaklaşım
- Seçmecî Yöntem
- Toplu Fiziksel Tepki
- Sessiz Yol Yöntemi
- Topluluk ile Dil Öğretimi
- Telkin Yöntemi” (Barın, 2004 Güzel, 2014).

Barın (2004), Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeleri temel ve genel ilkeler olarak tasnif ettikten sonra aşağıdaki gibi başlıklandırarak açıklamıştır.

“Temel İlkeler;

- Dil Öğretiminin Planlanması
- Dört Temel Beceriye Dikkate Alma
- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
- Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma
- Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu
- Öğrencileri Aktif Kılma
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Genel İlkeler;

- Kullanılan Dilin Öğretilmesi
- Telaffuza Önem Verme
- Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma
- Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânı Verilmesi
- Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması
- Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü ifade Edebilmesi
- Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi
- Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi
- Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi
- Öğretilmeyenlerin Sorulmaması Daha
- Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi
- Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi
- Yöntemin Belirlenmesi” (Barın, 2004).

Ayrıca Büyükkiz (2019) Avrupa Konseyi Modern Dil Programı'nın benimsediği dil öğretim sisteminin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ölçütleri şöyle ifade etmektedir:

- “1. Dil öğretimi ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaçlarına, güdülenmişlik düzeylerine, özelliklerine göre düzenlemelidir.
2. Hedefler mümkün olduğunca açık ve gerçekçi bir şekilde belirtilmelidir.
3. Uygun yöntem ve materyaller tasarlanmalıdır.
4. Öğrenme programlarının değerlendirilmedi için uygun form ve materyaller

geliştirilmelidir.”

2.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme

Materyal, genel anlamıyla her türlü gereç demektir. Eğitim öğretimde yabancılara Türkçe öğretimi için materyal kullanımı ele alındığında konuyla alakalı çeşitli görüş ve açıklamalar mevcuttur. Öğrenme-öğretme sağlayabilmek için uygun ortam önemlidir. Her bir kazanımı birbirinden farklı olan dersler hatta konular için farklı eğitim ortamlarına gereksinim vardır. “Materyal, öğretilen ve öğrenilen ya da öğretilecek ve öğrenilecek bilginin aktarılmasını sağlayan bir yoldur. Bu nedenle öğretim materyallerini hazırlamak ve duruma uygun olanı seçmek dikkatli olunması gereken bir husustur. Çünkü her öğrenci farklı zekâ türüne ve öğrenme şekline sahiptir ve bilgiyi içselleştirmesi için zekâsına uygun bir yolun seçilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte bir materyalin daha çok duyu organına hitap etmesi, öğrencinin verilen bilgiyi daha iyi anlayacağı anlamına gelmektedir.” (Güler, 2019)

Gulay ve Karanfil (2020) eğitimde materyal kullanımı amaçlarını şöyle ifade etmiştir; “Eğitim uygulamalarında başlıca üç temel gereksinimi karşılamak amacıyla öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmektir. İkincisi, var olan eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini verimli hale getirmek, üçüncüsü ise öğrenme öğretme etkinliklerini bireyselleştirmektir.” Dil öğretiminde materyal geliştirme için Gülcü şunları aktarmıştır: “Dil öğretim materyali hazırlarken dikkat edilmesi gereken birçok kural vardır. Bunlar Howard ve Major (2004) tarafından şöyle belirlenmiştir:

Dil öğretim materyalleri içeriğe dayalı olmalıdır.

Dil öğretim materyalleri etkileşimi teşvik etmeli ve dil açısından üretken olmalıdır.

Dil öğretim materyalleri dil öğrenme becerilerini ve stratejilerini geliştirmede öğrencileri teşvik edici olmalıdır.

Dil öğretim materyalleri öğrencinin dil öğrenmeye odaklanmasına olabildiğince izin vermelidir. Dil öğretim materyalleri bütünleşik dil kullanımı için fırsatlar sunmalıdır.

Dil öğretim materyalleri özgün olmalıdır.

Dil öğretim materyalleri dil becerilerini ve anlayışlarını birbirine bağlamalıdır.

Dil öğretim materyalleri ilgi çekici olmalıdır.

Dil öğretim materyallerinin uygun yönergeleri olmalıdır.

Dil öğretim materyalleri esnek olmalıdır.” (akt. Gülcü, 2015, ss. 69-70)

“Materyallerin kullanımı öğrencileri motive etmek, ilgilerini uyandırmak ve onları gerçek dünyada karşılaşacakları gerçek dile maruz bırakmak için yararlı bir araç olarak görülür. Özgün materyaller öğrencileri dili başarılı bir şekilde öğrenmeye teşvik eder çünkü dille gerçek hayatta uğraştıklarını fark ederler.” (Al Azri., Al-Rashdi, 2014).

Bu ifadelerden hareketle eğitim öğretimde ve özelde Türkçenin yabancılara öğretilmesinde materyal kullanımı için; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, hedef dile olan ilgi ve öğrenme isteğini arttırdığı, öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği ve öğrenilen bilgilerin kullanılabilirliğini arttırdığı ifadelerini kullanmak doğru olacaktır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde “araştırmanın modeli”, “çalışma grubu”, “veri toplama teknikleri” ve “verilerin analizi” başlıkları altında araştırmanın yöntemi, çalışma grubu ve araştırmada izlenen yol üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel bir araştırma çalışması olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar; 2 farklı boyutla gerçekleştirilir. “Birincisi doğal ortamda meydana gelen, gerçek durumlara, bu durumları gözleme ve açıklamaya odaklanır. İkinci boyut ise bu durumları incelemek, analiz etmek, kuram geliştirmek amacıyla kullanılır. Nitel araştırma yöntemleri birçok akademik disiplinde kullanılacağı gibi özellikle son dönemlerde eğitim bilimlerinde de sık başvurulan yöntemlerdir.” (Leedy & Ormrod, 2013) “Nitel araştırma çalışmaları genellikle açıklama (description), yorumlama (interpretation), doğrulama (verification) ve değerlendirme (evaluation) amaçlarından bir veya daha fazlasına hizmet eder.” (Puşkin, 1993).

Çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER, Başkent Üniversitesi BÜTEM ve SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu öğrencilerinden çalışma grubu olarak belirlenen 2019-2020 eğitim öğretim dönemi öğrencilerinin yazma sınavlarının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve kurumlar tarafından belirlenen yazma ölçekleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

“Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Doküman incelemesinde araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilmelidir.” (Karataş, 2015). Buradan hareketle çalışmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme (doküman inceleme) yöntemi olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Yapılan çalışma ile çeşitli sebeplerle Ankara'daki yabancılara Türkçe öğretim kurslarında Türkçe öğrenen yabancı bireylerin Türkçe yazma problemleri ve yazma becerilerinin ölçülme durumu incelenmek istenmiştir.

Bu sebeple Gazi Üniversitesi TÖMER (32 öğrenci A1 düzeyi, 30 öğrenci A2 düzeyi), Başkent Üniversitesi BÜTEM (17 öğrenci A1 düzeyi, 24 öğrenci A2 düzeyi) ve SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu (34 öğrenci A1 düzeyi, 23 öğrenci A2 düzeyi) öğrencilerinden çalışma grubu olarak belirlenen 2019-2020 eğitim öğretim dönemi öğrencileri rastgele yöntemle belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak belirlenen grup, Türkçe öğretimi için Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları'nın hazırlamış olduğu Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey, Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey, Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi (A1, A2, B1) kitaplarını kullanmaktadır.

Tablo 2: Çalışma grubunun özellikleri

Kurum Adı	Sayı	Cinsiyet
Başkent Üniversitesi	A1 Seviyesi 17 kişi A2 Seviyesi 24 kişi	16 Kadın 25 Erkek
Gazi Üniversitesi	A1 Seviyesi 32 kişi A2 Seviyesi 30 kişi	28 Kadın 33 Erkek
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	A1 Seviyesi 34 kişi A2 Seviyesi 23 kişi	38 Kadın 19 Erkek

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Çalışmada öncelikle Ankara'daki yabancılara Türkçe öğretim kurslarından Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER ve SDEM Türkçe Öğretim Kursu'ndan rastgele yöntemle seçilen öğrencilerle çalışma grubu oluşturulmuştur.

- Seçilen kurumların yazılı anlatım ölçekleri incelenmiştir. Alan yazın ve Avrupa Diller için Ortak Çerçeve Metni dayanak olarak yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi kazanımlarına uygunluğu açısından doküman incelemesi yöntemiyle veriler toplanmıştır.
- Kurumların öğrencilere uygulamış olduğu yazılı anlatım sınavları incelenmiştir.
- Seçilen çalışma grubuna uygulanan sınavlar incelenmiştir. Bunlardan elde edilen bulgular araştırma verileri olarak incelenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada; kurumların yazılı anlatım ölçekleri, yazılı anlatım sınavları ve çalışma gruba uygulanmış yazılı anlatım sınavları incelenerek içerik analizi yapılmıştır. “İçerik analizi, özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk vd., 2015). “İçerik analizi; metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır.” (Büyüköztürk vd., 2015). “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir.” (Karataş, 2015). Araştırmada; kurumlara ait 3 (üç) yazılı anlatım ölçeği, A1 ve A2 düzeylerine uygulanmak üzere üç kurum için toplam 6 (altı) yazılı anlatım sınavı ve Başkent Üniversitesi BÜTEM (17 öğrenci A1 düzeyi, 24 öğrenci A2 düzeyi) Gazi Üniversitesi TÖMER (32 öğrenci A1 düzeyi, 30 öğrenci A2 düzeyi) SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu (34 öğrenci A1 düzeyi, 23 öğrenci A2 düzeyi) öğrencilerinden toplam 160 öğrencinin yazılı anlatım sınavı incelenmiştir. İncelemeden elde edilen bulgular doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüm; çalışma için belirlenen kurumların yazılı anlatım ölçeklerinden, kurumların yazılı anlatım sınavlarından ve öğrencilerin bu sınavlarda tespit edilen yazma sorunlarından elde edilen bulguları ve bu bulgulara yönelik yorumları içermektedir.

4.1. Kurumların Yazılı Anlatım Ölçeklerinden Elde Edilen Bulgular

Çalışma olarak seçilen kurumların yazma sınavı değerlendirme ölçekleri incelenmiştir. Ölçeğin birçok tanımı, kullanım yeri ve amacı mevcuttur. Çalışmada kullanılan anlamıyla ölçek; “nesnelere verilen sayıların anlamlarını ya da nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kuralları ve kısıtlamaları belirtmek için kullanılır.” (Tekin, 2017). Bir başka tanımla; “her ölçme işleminde ölçülmek istenen bir özellik ile bu özelliğin ölçülmesine yarayan bir ölçek, yani ölçme aracı söz konusudur. Kullanılan ölçeğin, kendi yapısına uygun bir başlangıç (sıfır) noktası ve tanımlı bir birimi (aralığı) vardır.” (Özçelik, 2010). Bu bölümde, belirlenen kurumların yazma ölçeklerinin; yazma eğitimi için hedeflenen kazanımları ölçme yeterliğine bakılmıştır. Hedeflenen kazanımların ölçülmesi için bakılması gereken ölçütler Tablo 6’da DİOBM temel alınarak hazırlanan ölçütler içinde verilmiştir. Buna ek olarak hedeflenen beceri ve ölçütler çalışmanın “Kavramsal Çerçeve” bölümünde de ifade edilmiştir.

Tablo 3. Başkent Üniversitesi BÜTEM Yazılı Anlatım Ölçeği

Temel Ölçüt	Ölçütler	Ayrıntılar
Plan	Giriş, gelişme, sonuç	En az üç paragraf
	Paragraf bütünlüğü	Her paragrafta bir ana düşünce, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma
	Paragraflar arası geçiş	Bağlayıcılarla paragrafa başlamama
Dil Bilgisi Yapılarını Kullanma	Sözcüklerin Doğru Yazımı	Harflerin sırası, karıştırılan sözcüklerin ayrımı, ses olaylarına uyum
	Anlatım Bozukluğu	Basit, sıralı, bağlı; eksilteli, devrik; anlamca dil kurallarına uygunluk, uzunluk
	Cümle Çeşitliliği	
Konu Bütünlüğü	Tutarlılık	Plan, mantık bütünlüğü, çelişmeme, tekrardan kaçınma, konuyu anlama, konudan sapmama, ana fikir, yardımcı fikir, örneklerden yararlanma
	Özgünlük	Mecaz, şaka, nükte; atasözü, deyim, özdeyiş kullanımı; alıntı, benzetme ve örneklerin uygunluğu
	Doğallık	Bilgi yanlışlığı, eksikliği olmaması
Başlık, Sayfa Düzeni ve Sözcük Hazinesi	Sayfa düzeni	Kâğıt temizliği, amaca uygun kâğıt boşlukları
	Başlık Uzunluk	120-220 sözcük arası
Yazım ve Noktalama	Yazım kuralları	Büyük harflerin, bağlaçların yazımı, ses olayları
	Noktalama işaretleri	Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, üç nokta
	Sözcük seçimi	Eş ve zıt anlam, uygun sözcük seçimi, tekrardan

		kaçınma
Tür ve Üslup	Üslup ve tür seçimi	Hedef okuyucuya göre istenen yazılı ifadenin tür ve üsluba uygun olarak ifade edilmesi

Başkent Üniversitesi BÜTEM yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde ölçeğin;

- Plan
- Dil bilgisi
- Konu Bütünlüğü
- Başlık, sayfa düzenleme ve sözcük hazinesi
- Yazım ve noktalama
- Tür ve üslup

temel ölçütlerinin önce alt başlıklar sonra da içerik açısından ayrıntılandırıldığı görülmüştür.

Tablo 4. Gazi Üniversitesi TÖMER Yazılı Anlatım Ölçeği

	Puan	Seviye	Ölçütler
İÇERİK		30-27	“MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Konuya hâkim * kapsamlı * ana fikir ayrıntılı olarak geliştirilmiş * verilen konuyla tamamen ilgili
		26-22	İYİ-ORTA: Konuyla ilgili büyük oranda bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı * ana fikir kısıtlı olarak geliştirilmiş * konuyla genel olarak ilgili ama ayrıntıdan yoksun
		21-17	VASAT-ZAYIF: Konuyla ilgili sınırlı bilgi içeriyor * yeterince kapsamlı değil * konu yeterince geliştirilmemiş
		16-13	ÇOK ZAYIF: Konuyla ilgili bilgi içermiyor * konuyla alakalı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DÜZENLEME		20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Akıcı anlatım * fikirler açık bir şekilde belirtilmiş ve desteklenmiş * özlü * iyi organize edilmiş * mantıksal sıralama sağlanmış * tutarlı
		17-14	İYİ-ORTA: Biraz tutarsız * organizasyona pek dikkat edilmemiş ama ana fikir belirgin * yardımcı fikirler yetersiz * sıralama mantıklı ama eksik
		13-10	VASAT-ZAYIF: Akıcı değil * fikirler karışık veya birbirinden kopuk* mantıksal sıralamadan ve gelişimden yoksun
		9-7	ÇOK ZAYIF: Anlaşılmıyor * organizasyon yok * değerlendirme yapmak için yeterli değil

KELİME	20-18	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Kelime çeşitliliği üst düzeyde * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımını etkili * kelime türlerine hâkim
	17-14	İYİ-ORTA: Kelime çeşitliliği yeterli * kelime ve ifadelerin seçiminde ve kullanımında bazen hata yapılmış ama anlamda bir belirsizlik yok
	13-10	VASAT-ZAYIF: Kelime çeşitliliği sınırlı * kelime ve ifadelerin seçimi ve kullanımında sık sık hata yapılmış * anlam karışık ve belirsiz
	9-7	ÇOK ZAYIF: Büyük ölçüde başka bir dilden doğrudan çeviri * kelime bilgisi zayıf * değerlendirme yapmak için yeterli değil
DİL KULLANIMI	25-22	MÜKEMMEL – ÇOK İYİ: Etkili birleşik cümleler * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) hatası çok az
	21-18	İYİ-ORTA: Basit ama etkili cümleler * birleşik cümlelerde küçük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili, anlamı pek bozmayan hatalar
	17-11	VASAT-ZAYIF: Basit ve birleşik cümlelerde büyük hatalar * söz dizimi ve şekil bilgisi (zaman, kip, şahıs, hâl ekleri, zamir, edat, fiilimsi...) ile ilgili sık yapılmış hatalar * anlam karışık ve belirsiz
	10-5	ÇOK ZAYIF: Cümle oluşturma kuralları ile ilgili neredeyse hiç hâkimiyet yok * hatalarla dolu * anlaşılmıyor * değerlendirme yapmak için yeterli değil
YAZIM VE NOKTALAMA	5	MÜKEMMEL- ÇOK İYİ: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim * yazım, noktalama ve paragraflandırmada çok az hata
	4	İYİ-ORTA: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada anlamı bozmayan bazı hatalar
	3	VASAT-ZAYIF: Yazım, noktalama ve paragraflandırmada sık hatalar * yazımın okunaklılığı zayıf * anlam karışık ve belirsiz
	2	ÇOK ZAYIF: Yazım ve noktalama kurallarına hâkim değil * yazım, noktalama ve paragraflandırma hatalarıyla dolu * yazı okunaklı değil * değerlendirme yapmak için yeterli değil”
Toplam		

Jacops, Zingraf, Wormuth, Hartfiel ve Hughey, (1981)’den uyarlanmıştır.

Gazi Üniversitesi TÖMER yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde; beceri alanları sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma; “mükemmel – çok iyi, iyi – orta, vasat – zayıf, çok zayıf” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme için hedeflenen kazanımların detaylı açıklaması yapılmıştır. Hedeflenen beceri alanları sınıflandırılırken:

- İçerik
- Düzenleme
- Kelime

- Dil kullanımı
- Yazım ve noktalama

başlıkları esas alınmış ve derecelendirmede bu başlıkların ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir.

Tablo 5. SDEM Türkçe Öğretim Kursu Yazılı Anlatım Ölçeği

YAZILI ANLATIM ÖLÇEĞİ (A1-A2 2. BÖLÜM)			
		Puan	Öğrencinin puanı
Plan	Giriş gelişme sonuç bölümleri (içerik ve anlam boyutunda)	5	
	Bölümler arası geçiş	5	
Şekil	Sayfa düzeni (Kenar boşlukları, paragraf boşlukları...)	5	
	Uzunluk	2,5	
	Başlık (e-postada hitap sözcükleri...)	5	
Dil bilgisi kurallarına uygunluk	Dil bilgisi kurallarının doğru kullanılması	7,5	
Seviyeye uygunluk	Seviyeye uygun dil bilgisi ve cümle yapılarının kullanımı	7,5	
Sözvarlığı	Kelime seçimi	2,5	
	Deyim ve atasözü kullanımı	2,5	
	Mecazlı yapıların kullanımı	2,5	
Konuyu kavrama ve konuya hâkimiyet	Konuyu kavrama ve hâkimiyet (Konunun her boyutuna değinme)	5	
	Tutarlılık	2,5	
	Düşüncüyü geliştirme yollarını kullanma	5	
	Anlatım biçimlerini kullanma	2,5	
	Özgünlük	2,5	
	Türe uygun yazma	2,5	
Yazım ve Noktalama	Yazım kurallarına uygunluk (ünlü düşmesi, incelik kalınlık uyumu...)	5	
	Noktalama işaretlerini kullanma	5	
TOPLAM		75	

SDEM Türkçe Öğretim Kursu yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde ölçeğin;

- Plan
- Şekil
- Dilbilgisi kurallarına uygunluk

- Seviyeye Uygunluk
- Söz varlığı
- Konuyu kavrama ve konuya hâkimiyet
- Yazım ve noktalama

ana değerlendirme başlıklarından oluştuğu görülmüştür. Ölçekte başlıklar kendi içinde detaylandırılmış ve bu detaylandırmaların karşılığı olarak değerlendirme aralıkları belirlenmiştir.

Seçilen kurumlardan Başkent Üniversitesi BÜTEM ve Gazi Üniversitesi TÖMER kursları tüm seviyelerde yazma eğitimi için bir ölçek kullanmaktadır. SDEM Türkçe Öğretim kursu ise A1 ve A2 seviyeleri için ayrı, diğer dil kullanım seviyeleri için ayrı yazma ölçeği kullanmaktadır.

4.1.1. DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi

Belirlenen kurumların yazma ölçekleri verilmiştir. Bunlardan hareketle; DİOBM'nin tanımladığı yazılı etkileşimsel ve dilsel yetkinlik ölçütlerine göre hazırladığımız kontrol listesi (Tablo 6) dayanak alınarak kurumların yazma ölçeklerinin hedeflenen becerileri ölçme ve değerlendirmesine bakılmıştır. Ölçütler, DİOBM'de olduğu gibi, “Genel yazılı üretim”, “Yaratıcı yazma”, “Planlama”, “Genel dil varlığı”, “Söz varlığı” ve “Dilbilgisel doğruluk” ana başlıkları altında, bu yetkinliklerin çerçeve metinde A1 ve A2 seviyesine göre açıklandığı şekilde oluşturulmuştur.

“Genel Yazılı Üretim için;

-Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.

-Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir.

-Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.

Yaratıcı Yazma için;

- Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi veya eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Belirli günlük nesnelere, mekanı tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir (ör. büyük veya küçük bir arabanın rengi).
- Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir. Basit bir hikâyeye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar veya uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında).
- Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu veya şimdiki veya en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir.
- “Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan günlük girdiler yaratabilir
- Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir veya bir hikâyeyi devam ettirebilir.
- Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir.

Planlama için;

- Dil birikiminden uygun bir dizi öbeği hatırlayabilir ve prova edebilir.
- A1 seviyesi için tanımlama yok.

Genel Dil Varlığı için;

- Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlenmiş öbekler, birkaç

kelime/işaret grupları ve kalıp ifadeler kullanarak, ör. kendisi ve diğer insanlar, yaptığı şeyler, mekânlar, sahip oldukları vb. hakkında iletişim kurabilir.

Söz Varlığı için;

- Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
- Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.

Dilbilgisel Doğruluk için;

- Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.
- Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.” tanımlamalarına; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtildiği şekliyle yer verilmiştir. (MEB, 2020).

Tablo 6. DİOBM’ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi

	A1 ve A2 Seviyesi Yazılı Etkileşim ve Dilsel Yetkinlik ölçütleri kontrol listesi	Başkent Üniversitesi BÜTEM	Gazi Üniversitesi TÖMER	SDEM Türkçe Öğretim Merkezi
Genel Yazılı Üretim	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.	X	X	
	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir.			

	Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.	X	X	
Yaratıcı Yazma	Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi veya eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Belirli günlük nesnelere, mekanı tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir (ör. büyük veya küçük bir arabanın rengi).			
	Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir. Basit bir hikâye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar veya uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında).			X
	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu veya şimdiki veya en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir.		X	X
	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan günlük girdiler yaratabilir	X		
	Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir veya bir hikâyeyi devam ettirebilir.			X
	Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir.	X		X
Planlı	Dil birikiminden uygun bir dizi öbeği hatırlayabilir ve prova edebilir.	X	X	X

	A1 seviyesi için tanımlama yok.			
Genel Dil Varlığı	Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlenmiş öbekler, birkaç kelime/işaret grupları ve kalıp ifadeler kullanarak, ör. kendisi ve diğer insanlar, yaptığı şeyler, mekânlar, sahip oldukları vb. hakkında iletişim kurabilir.	X		X
Söz Varlığı	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.	X	X	X
	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.	X	X	X
Dil Bilgisel Doğruluk	Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.	X	X	X
	Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.	X	X	X

Yukarıda belirlenen kurumların yazma ölçekleri verilmiştir. Bunlardan hareketle; DİOBM'nin tanımladığı yazılı etkileşimsel ve dilsel yetkinlik ölçütlerine göre hazırladığımız kontrol listesi dayanak alınarak kurumların yazma ölçeklerinin hedeflenen becerileri ölçme ve değerlendirmesine bakılmıştır. Kullanılan ölçeklerin DİOBM'nin önemseydiği yetkinliklere yönelik ölçme derecelendirmeleri içerdiği görülmüştür. DİOBM ve kurumların ölçekleri arasında tespit edilen farklılıkları ise şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Plan başlığı altında DİOBM'de özellikle A1 seviyesi için tanımlayıcı olmamasına ve detaylı ele alınmamasına rağmen kurumlarda bu konuya dikkat

edildiği ve öğrenciden yazma çalışmalarını bu ölçütü dikkate alınarak gerçekleştirmelerinin istendiği görülmüştür.

2. DİOBM’de yaratıcı yazma becerisinin ön plana çıktığı fakat belirlenen kurumlarda genel olarak dilsel yetkinlik ölçütlerinin ve dilbilgisi kurallarının ölçülmek istendiği görülmüştür.
3. Tüm kurumların DİOBM ile paralel olarak dil bilgisel doğruluk ve söz varlığı yetkinliklerini ölçmek istediği görülmüştür.
4. Özellikle Başkent Üniversitesi BÜTEM kurumunun kullandığı ölçekteki ayrıntıların DİOBM’de belirtilen temel düzey dil kullanıcısının yetkinliklerini ölçmede kullanılan ifadelerden farklı ve ağırlıkla dil bilgisel yetkinlikleri ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür.

4.2. Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazma Sınavlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubu olarak seçilen kurumların yazma sınavları incelenmiştir. Sınavlardan elde edilen bulgular tablo haline getirilmiştir. Bk. tablo. 5

Uygulanan sınavlarda Başkent Üniversitesi BÜTEM’in A1 ve A2 seviyeleri için 6 sınav bölümü, Gazi Üniversitesi TÖMER’in A1 seviyesinde 9, A2 seviyesinde 6 sınav bölümü ve SDEM Türkçe Öğretim Kursu’nun A1 ve A2 seviyeleri için 2 sınav bölümü kullandığı görülmüştür. Sınav bölümlerinin ölçmek istediği kazanımlar ve soru çeşitleri de Tablo 7’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 7. Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazılı Anlatım Sınavlarından Elde Edilen Bulgular

Başkent Üniversitesi BÜTEM	Gazi Üniversitesi TÖMER	SDEM Türkçe Öğretim Kursu
A1 Seviyesi İçin; 6 bölüm kullanılmıştır.	A1 Seviyesi İçin; 9 bölüm kullanılmıştır.	A1 Seviyesi İçin; 2 bölüm kullanılmıştır.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 2. Bölüm; sorulara kısa cevaplar verilmesi istenmiştir. 3. Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 4. Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 5. Bölüm; öğrenciden kendini tanıtarak kısa metin oluşturması istenmiştir. 6. Bölüm; Öğrenciden metin oluşturması istenmiştir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir. 2. Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 3. Bölüm; boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 4. Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 5. Bölüm; boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 6. Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 7. Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir. 8. Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir. 9. Bölüm; Öğrenciye sorular ve kullanılan ifadelerle bir çerçeve çizilerek metin oluşturması istenmiştir. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; uygun fiil, zaman ve kişi ekleriyle cümle tamamlama yapılması istenmiştir. 2. Öğrenciden metin oluşturması istenmiştir.
<p>A2 Seviyesi İçin;</p> <p>6 bölüm kullanılmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 2. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir. 	<p>A2 Seviyesi İçin;</p> <p>6 bölüm kullanılmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; öğrenciden diyalog tamamlaması istenmiştir. 2. Bölüm; verilen metinden hareketle öğrenciden boşluk doldurması istenmiştir. 3. Bölüm; uygun zaman ve 	<p>A2 Seviyesi İçin;</p> <p>2 bölüm kullanılmıştır.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bölüm; verilen cümlelerdeki dil bilgisi ve anlam hataları buldurularak doğrularının yazılması istenmiştir. 2. Bölüm; öğrenciden metin oluşturması

3. Bölüm; uygun fiillerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.	kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.	istenmiştir.
4. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.	4. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile metinde boşluk doldurma yapılması istenmiştir.	
5. Bölüm; öğrenciden yönergelerle seviyesine uygun cümleler kurması istenmiştir.	5. Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.	
6. Bölüm; öğrenciden metin oluşturması istenmiştir.	6. Bölüm; öğrenciden verilen bilgiler çerçevesinde metin oluşturması istenmiştir.	

4.2.1. DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi

Kurumların yazma sınavlarının içerikleri; DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 8. DİOBM'ye göre hazırlanmış yazılı etkileşim ve dilsel yetkinlik ölçütleri kontrol listesi

	A1 ve A2 Seviyesi Yazılı Etkileşim ve Dilsel Yetkinlik ölçütleri kontrol listesi	Başkent Üniversitesi BÜTEM	Gazi Üniversitesi TÖMER	SDEM Türkçe Öğretim Merkezi
Genel Yazılı Üretim	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.			
	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir.	X	X	X
	Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.	X	X	X

Yaratıcı Yazma	Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi veya eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Belirli günlük nesnelere, mekanı tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanılabilir (ör. büyük veya küçük bir arabanın rengi).		X	
	Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir. Basit bir hikâye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar veya uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında).	X	X	X
	Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu veya şimdiki veya en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir.	X	X	X
	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan günlük girdiler yaratabilir	X		X
	Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir veya bir hikâyeyi devam ettirebilir.	X		X
	Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir.			X
	Dil birikiminden uygun bir dizi öbeği hatırlayabilir ve prova edebilir.	X	X	X
Planlama	A1 seviyesi için tanımlama yok.			

Genel Dil Varlığı	Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlenmiş öbekler, birkaç kelime/işaret grupları ve kalıp ifadeler kullanarak, ör. kendisi ve diğer insanlar, yaptığı şeyler, mekânlar, sahip oldukları vb. hakkında iletişim kurabilir.	X	X	X
Söz Varlığı	Aşına olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.	X	X	X
	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.		X	
Dil Bilgisel Doğruluk	Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.	X	X	X
	Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.	X	X	X

Yukarıdaki tabloda verilen bilgilerden hareketle; DİOBM'nin tanımladığı yazılı etkileşimsel ve dilsel yetkinlik ölçütlerine göre hazırladığımız kontrol listesi dayanak alınarak kurumların yazma sınavlarının hedeflenen becerileri ölçme durumuna bakılmıştır. Uygulanan yazma sınavlarının genel olarak DİOBM'nin önemsendiği yetkinliklere yönelik sorular içerdiği görülmüştür. Tespit edilen farklılıkları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. DİOBM'de yaratıcı yazma ve metin oluşturmanın önemsendiği, kurumlarda ise yaratıcı yazma becerisinden bağımsız olarak öğrenenlerin basit yapılu cümlelerle metinler oluşmasının istendiği görülmüştür.
2. Uygulanan sınavlarda kurumların dilsel yetkinlik ölçütlerini tanımlarken ve ölçerken genellikle dilbilgisi konularına yoğunlaştığı görülmüştür.

4.3. Öğrencilerin Yazma Sınavlarından Elde Edilen Bulgular

Çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER (32 öğrenci A1 düzeyi, 30 öğrenci A2 düzeyi) Başkent Üniversitesi BÜTEM (17 öğrenci A1 düzeyi, 24 öğrenci A2 düzeyi) SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu (34 öğrenci A1 düzeyi, 23 öğrenci A2 düzeyi) öğrencilerinden olmak üzere toplam 160 öğrencinin yazılı anlatım sınavları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucu öğrencilerin yazma eğitiminde yaşadığı sorunlar sırasıyla; ad durum eki sorunları, ünlü uyumu sorunları, ünsüz uyumu sorunları, büyük ve küçük harf kullanımı sorunları, zaman eki sorunları ve yönergeyi anlama sorunları olarak tespit edilmiştir. Belirlenen yazma eğitimi sorunları aşağıda örnekler ve sayısal ifadelerle açıklanmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sınavlarında Karşılaşılan Sorunlar

Konular Kurum Adı	Ad Durum Ekleri Sorunları	Ünlü Uyumu Sorunları	Ünsüz Uyumu Sorunları	Büyük ve Küçük Harf Kullanımı Sorunları	Zaman Ekleri Sorunları	Yönergeyi Anlama (Yönergeye Göre Yazma) Sorunları
Başkent Üniversitesi BÜTEM (yanlış kullanan öğrenci sayısı/ toplam öğrenci sayısı)	27/41	12/41	13/41	11/41	11/41	1/41
Gazi Üniversitesi TÖMER (yanlış kullanan öğrenci sayısı/ toplam öğrenci sayısı)	10/62	18/62	15/62	8/62	7/62	3/62
SDEM Türkçe Öğretim Kursu (yanlış kullanan öğrenci sayısı/ toplam öğrenci sayısı)	27/57	25/57	21/57	13/57	6/57	11/57

Tablo 9’da verilen bulgular aşağıda detaylı olarak incelenecektir.

4.3.1. Ad durum eki sorunlarına yönelik bulgular

Belirtilen kurumlardan A1 ve A2 seviyesinde 160 öğrencinin yazma sınavı kâğıtları incelenmiştir. Kurumların öğrenilmesini hedeflediği ve yazma sınavlarında ölçtüğü kazanımlardan biri olan ad durum ekleri, öğrencilerin en fazla hata yaptığı alan olmuştur. İncelenen 160 sınav kâğıdında 64 öğrencinin ad durum eklerini kullanımının hatalı olduğu görülmüştür. Kurumların sınavlarda ad durum eklerinin kullanımını ölçmeye yönelik sorular hazırladığı görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerden istenen “metin oluşturma” bölümlerinde de ad durum eki kullanımında hatalar yapılmıştır. Öğrencilerin bu konuyla ilgili yaptığı hatalara ilişkin örnekler şu şekildedir:

Ö1: “Ben ailemle beraber Ankara yaşıyorum.”

Ö2: “Yurttta saat 4’de dönüyorum.”

Ö3: “O lokantada yemeklerin bayılıyor.”

Tablo 10. Ad Durum Ekleri Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	27
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	10
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	27

Ad durum ekleriyle ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 27’sinde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 10’unda hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 27’sinde hatalı kullanım görülmüştür.

4.3.2. Ünlü uyumu sorunlarına yönelik bulgular

Yazma sınavı kâğıtları incelenen 160 öğrenciden 55’inde ünlü uyumu ile ilgili hatalar görülmüştür. Kurumların uyguladıkları sınavlarda belirtilen konunun yeterliğinin ölçülmesine özel test bölümleri hazırlandığı görülmüştür. Bu konuda yapılan hatalarla ilgili öğrenci örnekleri ve detaylı sayısal veriler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Ürdünliyim, Kongoliyim”

Ö2: “...dinleyerum, yemek yeyorum.”

Ö3: “Onlar öğrencilar.”

Tablo 11. Ünlü Uyumu Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	12
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	18
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	25

Ünlü uyumu ile ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 12’sinde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 18’inde hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 25’inde hatalı kullanım görülmüştür.

4.3.3. Ünsüz uyumu sorunlarına yönelik bulgular

Kurumların özellikle ölçmeyi amaçladığı ve bu doğrultuda test bölümleri hazırladığı ünsüz uyumu konusunda; 160 öğrenciden 49'unun hata yaptığı görülmüştür. Öğrenci örnekleri ve konuya ilişkin detaylı sayısal verilere aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: “Sizin köpekiniz var.”

Ö2: “Sınavtan sonra biz lokantaya gideceğiz.”

Ö3: “Boşnağça biliyorum.”

Tablo 12. Ünsüz Uyumu Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	13
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	15
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	21

Ünsüz uyumu ile ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 13’ünde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 15’inde hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 21’inde hatalı kullanım görülmüştür.

4.3.4. Büyük ve küçük harf kullanımı sorunlarına yönelik bulgular

A1 ve A2 düzeyi yabancılara Türkçe öğretimi konuları içinde yer alan büyük ve küçük harf kullanımı kurallarında; 160 öğrenciden 32'sinde hatalı kullanım görülmüştür. Yapılan öğrenci hatalarının bazı örnekleri ve sayısal verileri şu şekildedir:

Ö1: “kimle Alışveriş yapıyorsun?”

Ö2: “Benim adım zeyneP.”

Ö3: “Ben şimdi okul tömer, ama sonra istatistik gazi university.”

Tablo 13. Büyük ve Küçük Harf Kullanımı Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	11
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	8
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	13

Büyük ve küçük harf kullanımıyla ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 11’inde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 8’inde hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 13’ünde hatalı kullanım görülmüştür.

4.3.5. Zaman eki kullanımı sorunlarına yönelik bulgular

Kurumların dil öğrenenlere uyguladığı sınav sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; 160 öğrenciden 24'ünde zaman ekleri kullanımında hata görülmüştür. Konuya ilişkin öğrenci örnekleri ve sayısal veriler aşağıda yer almaktadır.

Ö1: “Dün dersten sonra eve gidiyorum.”

Ö2: “...Türkçe öğrenim. Türkçe öğrendikten sonra sınava girebilir.”

(...Türkçe öğreniyorum. Türkçe öğrendikten sonra sınava gireceğim.)

Ö3: “...Ben 1994 tarihinde Yemen’de doğsanız.”

Tablo 14. Zaman Eki Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	11
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	7
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	6

Zaman ekleri ile ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 11’inde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 7’sinde hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 6’sında hatalı kullanım görülmüştür.

4.3.6. Yönergeyi anlama ve yönergeye göre yazma sorunlarına yönelik bulgular

Konu ile ilgili öğrenci hataları Ekler bölümünde detaylı olarak verilmiştir. Yapılan hatalarla ilgili detaylı sayısal veriler de Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 15. Yönergeyi Anlama ve Yönergeye Göre Yazma Sorunlarına Ait Sayısal Veriler

Kurum Adı	Toplam Öğrenci Sayısı	Hata Yapan Öğrenci Sayısı
Başkent Üniversitesi BÜTEM	41	2
Gazi Üniversitesi TÖMER	62	3
SDEM Türkçe Öğretim Kursu	57	11

Yönergeyi anlama ve yönergeye göre yazma ile ilgili olarak:

- Başkent Üniversitesi BÜTEM’de toplam 41 öğrenciden 2’sinde hatalı kullanım görülmüştür.
- Gazi Üniversitesi TÖMER’de toplam 62 öğrenciden 3’ünde hatalı kullanım görülmüştür.
- SDEM’de toplam 57 öğrenciden 11’inde hatalı kullanım görülmüştür.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde; bulgulardan elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Sonuçlar; “Kurumların değerlendirme ölçeklerinden elde edilen sonuçlar”, “Kurumların yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar” ve “Kurumların öğrencilere uyguladığı yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar” başlıkları altında yorumlanmıştır. Tartışma başlığı altında; çalışma konusuyla ilgili alanyazında yer alan çalışma sonuçları incelenmiştir. Son olarak yürütülen çalışmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Çalışmada; belirlenen kurumların yazılı anlatım ölçekleri, yazılı anlatım sınavları ve çalışma grubu gruba uygulanmış yazılı anlatım sınavları incelenmiştir. Araştırmada; kurumlara ait 3 yazılı anlatım ölçeği, A1 ve A2 düzeylerine uygulanmak üzere üç kurum için toplam 6 yazılı anlatım sınavı ve Gazi Üniversitesi TÖMER (32 öğrenci A1 düzeyi, 30 öğrenci A2 düzeyi) Başkent Üniversitesi BÜTEM (17 öğrenci A1 düzeyi, 24 öğrenci A2 düzeyi) SDEM Yabancılara Türkçe Eğitimi Kursu (34 öğrenci A1 düzeyi, 23 öğrenci A2 düzeyi) öğrencilerinden toplam 160 öğrencinin yazılı anlatım sınavı incelenmiştir. İncelemelerden elde edilen bulgular; Kurumların Değerlendirme Ölçeklerinden Elde Edilen Sonuçlar, Kurumların Yazma Eğitimi Sınavlarından Elde Edilen Sonuçlar ve Kurumların Öğrencilere Uyguladığı Yazma Eğitimi Sınavlarından Elde Edilen Sonuçlar şeklinde 3 ayrı başlık altında yorumlanmıştır.

5.1.1. Kurumların değerlendirme ölçeklerinden elde edilen sonuçlar

Seçilen kurumların, öğrencilerin yazma eğitimi sınavlarını değerlendirmek için hazırladığı ölçekler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kaynak alınarak incelenmiştir. Kurumlardan Başkent Üniversitesi BÜTEM ve Gazi Üniversitesi TÖMER kursları tüm seviyelerde yazma eğitimi için bir ölçek kullanmaktadır. SDEM Türkçe Öğretim kursu ise A1 ve A2 seviyelerinin kazanımlarını ölçmek için ayrı, diğer dil kullanıcı seviyelerinin

kazanımlarını ölçmek için ayrı yazma ölçeği kullanmaktadır.

Başkent Üniversitesi BÜTEM yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde ölçeğin;

Plan

Dil bilgisi

Konu Bütünlüğü

Başlık, sayfa düzenleme ve sözcük hazinesi

Yazım ve noktalama

Tür ve üslup

temel ölçütlerinin önce alt başlıklar sonra da içerik açısından ayrıntılandırıldığı görülmüştür. Ölçekte genel olarak yazma becerisinin ölçülebilmesi için uygun terimler kullanılmıştır fakat sonuçların somutlaştırılması ve derecelendirilebilmesi için kullanılacak aralıklara yer verilmemiştir. Buna ek olarak ayrıntılandırmanın; yazma eğitiminin içinde barındırdığı konu ve kazanım çeşitliliği ile Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen kazanımlar dikkate alındığında; geliştirilmesi ölçeği daha işlevsel hale getirebilir. Ayrıca her dil kullanım seviyesi için aynı ölçeğin uygulanması da çok işlevsel görülmemektedir.

Gazi Üniversitesi TÖMER yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde; öğretimi hedeflenen ve ölçülmek istenen becerilerin ölçekte açıkça ifade edildiği görülmüştür. Beceri alanları sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma; “mükemmel – çok iyi, iyi – orta, vasat – zayıf, çok zayıf” şeklinde derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme için hedeflenen kazanımların detaylı açıklaması yapılmıştır. Hedeflenen beceri alanları sınıflandırılırken;

İçerik

Düzenleme

Kelime

Dil kullanımı

Yazım ve noktalama

başlıkları esas alınmış ve derecelendirmede bu başlıkların ayrıntılı açıklamalarına yer verilmiştir. Açıklamalar, değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için yeterli ve işlevsel görülmüştür. Ayrıca açıklamalar, ölçütün sonuçları somut ve yorumlanabilir hale getirmek için kullanılan derecelendirme aralıklarını da belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle ölçek olumlu olarak değerlendirilebilirken; her dil kullanıcı seviyesi için aynı ölçeğin kullanılıyor olmasının değerlendirmede doğru sonuçları alabilmek açısından yeterli

olmayacağı yorumu yapılabilir.

SDEM Türkçe Öğretim Kursu yazılı anlatım ölçeği incelendiğinde ölçeğin;

Plan

Şekil

Dilbilgisi kurallarına uygunluk

Seviyeye Uygunluk

Söz varlığı

Konuyu kavrama ve konuya hâkimiyet

Yazım ve noktalama

ana değerlendirme başlıklarından oluştuğu görülmüştür. Ölçekte başlıklar kendi içinde detaylandırılmış ve bu detaylandırmaların karşılığı olarak değerlendirme aralıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle ölçeğin doğru bir ölçme ve değerlendirme için uygun olabileceği yorumu yapılabilir. Ayrıca her dil kullanım seviyesi için ayrı düzenlenmiş ölçeklerin kullanılması da ölçme ve değerlendirme için daha doğru ve işlevsel görülmüştür. Ölçekte bulunan “seviyeye uygunluk” başlığının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni dikkate alınarak detaylandırılması durumunda ölçek; ölçme ve değerlendirme için işlevsel kullanılabilir nitelikte olabilir.

5.1.2. Kurumların yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar

Kurumların dil öğrencilerine uyguladığı yazma sınavları incelendiğinde; Başkent Üniversitesi BÜTEM'in A1 ve A2 seviyeleri için 6 sınav bölümü kullandığı görülmüştür.

A1 Seviyesi İçin;

- 1.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 2.Bölüm; sorulara kısa cevaplar verilmesi istenmiştir.
- 3.Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 4.Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 5.Bölüm; öğrenciden kendini tanıtarak kısa metin oluşturması istenmiştir.
- 6.Bölüm; Öğrenciden metin oluşturması istenmiştir.

A2 Seviyesi İçin;

- 1.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 2.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 3.Bölüm; uygun fiillerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 4.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 5.Bölüm; öğrenciden yönergelerle seviyesine uygun cümleler kurması istenmiştir.
- 6.Bölüm; öğrenciden metin oluşturması istenmiştir.

Gazi Üniversitesi TÖMER'in A1 seviyesinde 9, A2 seviyesinde 6 sınav bölümü kullandığı görülmüştür.

A1 Seviyesi İçin;

- 1.Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir.
- 2.Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 3.Bölüm; boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 4.Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 5.Bölüm; boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 6.Bölüm; uygun eklerle cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 7.Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir.
- 8.Bölüm; Sorulara uygun cevaplar yazılması istenmiştir.
- 9.Bölüm; Öğrenciye sorular ve kullanılan ifadelerle bir çerçeve çizilerek metin oluşturması istenmiştir.

A2 Seviyesi İçin;

- 1.Bölüm; öğrenciden diyalog tamamlaması istenmiştir.
- 2.Bölüm; verilen metinden hareketle öğrenciden boşluk doldurması istenmiştir.
- 3.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 4.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile metinde boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 5.Bölüm; uygun zaman ve kişi ekleri ile cümlede boşluk doldurma yapılması istenmiştir.
- 6.Bölüm; öğrenciden verilen bilgiler çerçevesinde metin oluşturması istenmiştir.

SDEM Türkçe Öğretim Kursu'nun A1 ve A2 seviyeleri için 2 sınav bölümü kullandığı görülmüştür.

A1 Seviyesi İçin;

- 1.Bölüm; uygun fiil, zaman ve kişi ekleriyle cümle tamamlama yapılması istenmiştir.
- 2.Bölüm; Öğrenciden yönerge doğrultusunda metin oluşturması istenmiştir.

A2 Seviyesi İçin;

1.Bölüm; verilen cümlelerdeki dil bilgisi ve anlam hataları buldurularak doğrularının yazılması istenmiştir.

2.Bölüm; öğrenciden yönerge doğrultusunda metin oluşturması istenmiştir.

İncelenen yazma eğitimi sınavlarından elde edilen bulgular sonucu; kurumların, öğrencilerin yazma kazanımlarını ve öğrenme durumlarını tespit etmek amacıyla oluşturdukları sınavların ölçme yeterliklerinin kapsamlı olduğu yorumu yapılabilir. Sınavlarda; hedeflenen öğrenme kazanımlarının ölçümünün çok yönlü ve detaylı olarak yapılmaya çalışıldığı görülmüştür. DİOBM'nin tanımladığı yazılı etkileşimsel ve dilsel yetkinlik ölçütlerine göre; uygulanan yazma sınavlarının genel olarak DİOBM'nin önemsendiği yetkinliklere yönelik sorular içerdiği görülmüştür. Tespit edilen farklılıkları ise DİOBM'de yaratıcı yazma ve metin oluşturmanın önemsendiği, kurumlarda ise yaratıcı yazma becerisinden bağımsız olarak öğrenenlerin basit yapılı cümlelerle metinler oluşmasının istendiği ve uygulanan sınavlarda kurumların dilsel yetkinlik ölçütlerini tanımlarken ve ölçerken genellikle dilbilgisi konularına yoğunlaştığı şeklindedir.

5.1.3. Kurumların öğrencilere uyguladığı yazma eğitimi sınavlarından elde edilen sonuçlar

Dil öğrencilerinin yazma eğitimi sınavları incelendiğinde; şekil bilgisi, dizim bilgisi, noktalama ve sayfa düzeni gibi konularda belirgin hatalar görülmemiştir. Yapılan hataların genellikle dilbilgisi kuralları çerçevesinde olduğu gözlenmiştir. Kurumların öğrencilere uyguladığı yazma sınavlarının incelenmesi sonucu öğrencilerin yazma eğitiminde tespit edilen sorunlar sırasıyla; ad durum eki sorunları, ünlü uyumu sorunları, ünsüz uyumu sorunları, büyük ve küçük harf kullanımı sorunları, zaman eki sorunları ve

yönergeyi anlama sorunları olarak tespit edilmiştir. Belirlenen yazma hataları için sayısal veriler bulgular bölümünde Tablo 9’da verilmiştir. Bu verilerden hareketle çalışma grubundaki öğrencilerin hatalı kullanım sonuçları aşağıdaki gibidir.

- Çalışma grubunun % 40’ı ad durum eklerinin kullanımında hata yapmıştır.
- Çalışma grubunun % 34’ü ünlü uyumu kurallarında hata yapmıştır.
- Çalışma grubunun % 31’i ünsüz uyumu kurallarında hata yapmıştır.
- Çalışma grubunun % 20’si büyük ve küçük harf kullanımında hata yapmıştır.
- Çalışma grubunun % 15’i zaman eki kullanımı kurallarında hata yapmıştır.
- Çalışma grubunun % 8’i yönergeyi anlama ve yönergeye göre yazmada hata yapmıştır.

5.2. Tartışma

Türkçenin yabancılara öğretiminde öğrenenlerin yazma sorunlarının ele alındığı bu çalışmaya benzer nitelikte alanda bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışma sonuçlarından bazılarına değinmek gerekirse; Çetinkaya (2015)'nın elde ettiği sonuçlara göre; “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları betimleyen çalışmada dilsel özelliklerine göre, yanlışların %15,73'ü yazımsal, %15,43'ü sözlüksel- anlamsal, %16,91'i söz dizimsel ve %51,93'ü biçimbilimsel türünde olduğu anlaşılmıştır. Toplam yanlışların yarısından fazlasının biçimbilimsel olduğu belirtilmiştir.”

Alanda yapılan bir diğer araştırmada ise Bölükbaş (2011)'a göre “Arap öğrenciler Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında en çok yazım (% 54,58) konusunda yanlış yapmaktadırlar. Öğrencilerin dilbilgisi yanlışları ise % 16,39 ile ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin söz dizimi yanlışlarının % 55,1'ini ve sözcük seçimi konusundaki yanlışlarının ise % 60,3'ünü anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar oluşturmaktadır.”

İbragiç (2017) konuyla alakalı çalışmasında; dil öğrenenlerde genellikle ses / harf açısından sorunların tespit edildiğini ifade etmiştir. Çalışmada değinilen diğer bir sorun da öğrenenlerin kelimeleri yanlış yerde kullanmaları ve bu sebeple düşüncelerini ifade etmekte zorlanmalarıdır.

Nurlu ve Kutlu (2015) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğrenenlerin yazma sorunlarına değinmiştir. Tespit ettikleri sorunların başında seslerinin yazımında karışıklık yaşanması gelmektedir. Öğrencilerin harf, yüklem, şahıs eki, söz dizimi ve zamanların kullanımında, hâl ve iyelik eklerinde de yanlışlıklar yaptığı ifade edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle çalışma sonuçları büyük benzerlik göstermektedir.

5.3. Öneriler

- Çalışmada incelenen yazma eğitimi ölçeklerinden elde edilen bulgulardan hareketle; farklı dil kullanım seviyelerinde farklı hedef kazanımlar olması sebebiyle her dil kullanım seviyesi için farklı ölçekler hazırlanmasının ve uygulanmasının ölçme ve değerlendirmede daha işlevsel olabileceği düşünülmektedir.
- Bulgular incelendiğinde yapılan hataların yüksek oranda ad durum ekleri ile ilgili olduğu saptanmıştır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir hedef kitlenin fiiller ve isimler arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve Türkçe anlama-anlatma becerilerini etkili kullanabilmesi için durum eklerini kavramış olması önemlidir.” (Çangal, Başar 2018). Bu sebeple ad durum eklerinin öğretiminde daha işlevsel yöntem ve teknikler tercih edilebilir.
- Dil öğretiminde olduğu gibi akademik başarı ve günlük yaşamda da oldukça önemli olduğunu düşünerek dikkat çekmek istediğimiz bir diğer konu yönergeyi okuma ve anlamada yapılan hatalardır. “Okuma-anlama becerisiyle öğrencilerin bildiklerinden (kelime, sembol, işaret, ifadeler...) hareketle kısa ve basit metinleri anlama, görsellerden hareketle basit bir metnin içeriği hakkında fikir sahibi olma, günlük hayatta karşılaştığı yazılı materyallerde okuduklarını anlama kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.” (Kara, 2011). Dil becerilerini birbirinden ayrı değerlendirmek mümkün değildir. Buradan hareketle dil öğrenenlerin yönerge okuma ve yönergeyi doğru anlamadaki becerileri ve algıları da geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, Y., Demiral, İ., Merkezi, E. (2002). Türkiye`de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31 (31), 312-329.
- Akdoğan, G. (1993). Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara.
- Al Azri, R. H., Al-Rashdi, M. H. (2014). *The effect of using authentic materials in teaching*. International Journal Of Scientific & Technology Research Volume 3, Issue 10,
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9.2 s.167-188.
- Atagül, Y. Y., & Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 294-332.
- Avcı, F. Z. E. (2018). Temel seviyede seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen yabancıların karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Tunus örneği. (Yüksek Lisans Tezi). *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.
- Aydoğu, C. (2015). Yabancı dil öğrencilerinin eğitsel yönergeleri okurken karşılaştıkları sorunlar. In *GAI International Academic Conferences*, p. 379.
- Aykaç, N. (2015) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* ANKARA
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13, 311-317.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 1(1), Ankara.
- Baş, H. Z. (2002). Drama yöntemiyle Türkçe eğitimi. Ankara: Uzerler Matbaacılık.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Boylu, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma. (Doktora Tezi)
<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/109411>

- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6/3 1357-1367.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* S.1.4, s.107-133.
- Büyükikiz, K. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi, *Türkçe öğretimi el kitabı*. ed. Güzel, A., Karatay H. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. vd (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Corder, S. Pit (1974). "Error Analysis", In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics*, London: Oxford University Press, pp. 122-154.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: yabancı dil olarak türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages' Education and Teaching* ISSN: 2198 – 4999, Almanya Volume 3/1 April 2015 p. 164-178
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 131-145.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dictionnaire de Pédagogie (1996). Paris: Bordas.
- Doğan, C. (2007) Arap öğrencilere Türkçe ses bilgisi öğretimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 7 / 2 233-250 .
- Durmuş, M. ve Okur, A., (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 889-892.
- Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48. DOI: 10.29000/rumelide.705499
- Göğüş, B. (1971). Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*. 18, 123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 337.
- Gulay, C., Karanfil, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme. In *Știință, educație, cultură* (Vol. 2, pp. 360-364).

- Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Güler, S. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde/öğreniminde kelime kazanımına ilişkin oyun içerikli materyal geliştirme örneği: B1 düzeyi. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Gülcü, İ. (2015). Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güler E. B, Eyüp B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 295 - 312.
- Gümüş, M. (2012). Dil öğretiminde temel beceriler. *Наука И Новые Технологии*, 2, 1-16.
- Gün, M, Yalçın, Ç, Pişkin, B.S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (Özel Sayı) , 2089-2101.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*, 8/10 p. 313-330
- Güzel, A. (2003). Türkçenin eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 13-86.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (3. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. (2017). *Türkçenin eğitim öğretim tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England: Pearson Education Limited.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İbrağić, i. (2017). Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe a düzeyinde yazma sorunları. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Anabilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara.
- İpek, B. (2016). Türkiye Türkçesinde enkliz (eğilti). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1535-1544. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunitaed/issue/24337/257940>
- İşci, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni Hitit ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* Ankara: AÜEBF Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*. 3, 157-195
- Karademir, F. (2017). Türkçe ses bilgisinde “ünsüz benzeşmesi olayı”nın öğretimi üzerine. *Turkish Studies*. 25, 467 – 490
- Karagöl, E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi*. Ankara: Egem Akademi.
- Karakoç F. Y. , Dönmez L. Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2014; 13(40): 39-49.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1,
- Karatay, h., İpek, o., Karabuğa, h. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: b2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Koç, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, C.B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni bağlamında A1 düzeyindeki dil becerileri temelli kazanımlar . *Turkish Studies*, 11, 1587-1614.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesinin grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, D. (2005). *Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı.
- Krashen, S.(2009).*Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kuzu, T. (2008). Üniversiteler için Türk dili ders kitabı. ed. A. Güzel. Ankara: Başkent Üniversitesi.

- Leedy, P. D. & Ormrod J. E. (2013). Practical research_planning and design tenth edition, Boston: Merrill/Prentice Hall
- MEB (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2013). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılara Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretime ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 2401- 2411.
- Melanlıoğlu, D. (2015). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II: 391-404*
- Norman, K. A. ve Spencer, B. H. (2005). Our lives as writers: examining preservice teachers' experiences and beliefs about the nature of writing and writing instruction, *Teacher education quarterly*, 32, 1, s. 25-40.
- Nurlu, M., Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*. Cilt/Volume 25, Sayı 2, 67-87
- Özatalay, H. (2007). İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi. 8-25
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22(2), 23-29.
- Peterson, B. (2009). Dilin evrimi. *Bilim ve Teknik*, 56-61
- Polat, N. H. (2003). Türkçenin öğretimi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S 13.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Reichelt, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85, 578-598.

- Silva, T. & Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 24, 70-106.
- Şimşek, R. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir.
- Tekin, H. (2017), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi. 8-26
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. Yazım kılavuzu 10 Kasım 2021 tarihinde <https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-harflerin-kullanildigi-yerler/> adresinden erişildi.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, B. (2009). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Üstünova, K. (2004). Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz . *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 5 (6) , 173-182
- Üstünova, K. (2005). Türkçede zaman kavramı ve işlenişi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (9) , 187-201 .
- Yalçın, S. K., Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Türkoloji Araştırmaları*, 2/2
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, F., Tefekçioğlu, B. (2016) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler- beceriler- uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yıldırım, H. Ç. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi. Doktora Tezi. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Whitehead, N. (1994). *Aşkına ölümsüzlük*. Ankara: Ark Yayınevi

EKLER

Bu bölümde sunulan ekler; kurumların istekleri üzerine kurum evraklarının ve kişisel verilerin gizliliğinin korunması sebebiyle küçük bölümler halinde görselleştirilmiştir. Görsellerde metinlerin tamamına yer verilmemiştir.

**EK 1: AD DURUM EKİ SORUNLARININ GÖRÜLDÜĞÜ ÖĞRENCİ YAZMA
ÖRNEKLERİ**

4. Aşağıdaki boşluklara önce tamlama eklerini (ilgi hâli-iyelik eki), s
eklerini yazınız (8 p).

Örnek: Ali'nin kardeşini seviyorum.

- a. Fatma'nın.... kazağını..... beğenmedim. ✓
- b. O lokanta'nın.... yemekler..... bayılıyorum. ✓
- c. Okul'un..... bahçesinde..... güller var. ✓
- d. Arkadaşım'nın..... şakalarını..... hoşlanmıyorum. ✓

(4)

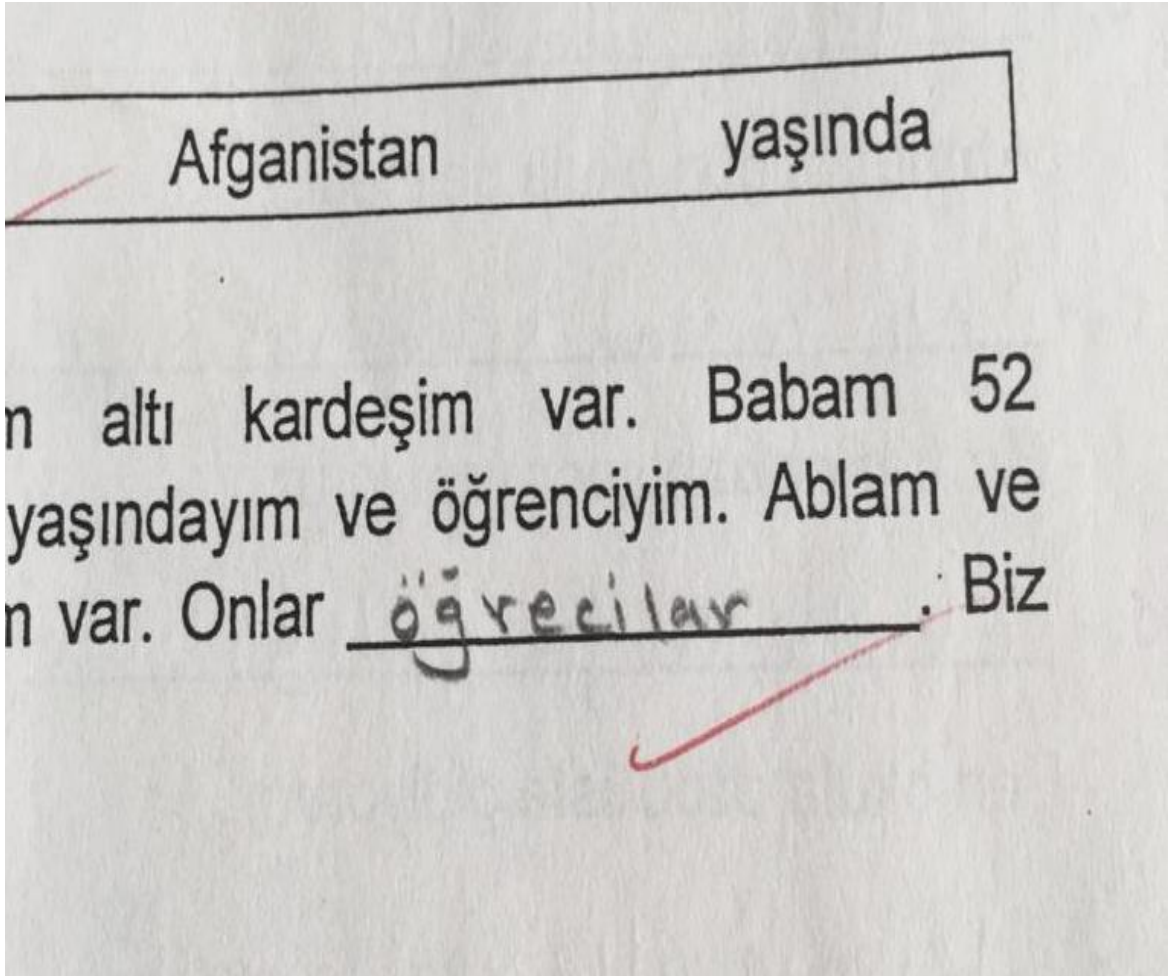
B Sabaha kaldiki saat dozkuzu
Kahvalte yediyorum sonra Okulda
geliyorum, sonra dersler geliyor
sonra diete dersler ruxde yediyorum
Tamer yapiyor sonra Futbol-Dinamikler
sonra internet Facebook izledim
sonra supermarkete geliyorum sonra
puce aldim. sonra odur gale yediyorum

4. Aşağıdaki boşluklara önce tamlama eklerini (ilgi hâli-iyelik eki), sonra eklerini yazınız (8 p).

Örnek: Ali'nin kardeşini seviyorum.

- a. Fatma'nın kazakını beğenmedim. (2)
- b. O lokanta da yemekleri bayılıyorum.
- c. Okulda bahçesi ni güller var.
- d. Arkadaşım a şakaları da hoşlanmıyorum.

**EK 2: ÜNLÜ UYUMU SORUNLARININ GÖRÜLDÜĞÜ ÖĞRENCİ YAZMA
ÖRNEKLERİ**



Sınavdan çok kork.~~dün~~..... (şin
Siz **dün** gece iyi uyu.~~dün~~.....? (geç
Biz Ankara'da yaşı.~~yaşı~~.....
Onlar **geçen** hafta sinemaya git.~~mediler~~ ✓..... (
Elif ve ben **iki yıl sonra** Erasmus'a başvur.~~madık~~ ✓..... (
Benim hiç param ~~yok~~ ✓..... (olumsuz)
Sizin üniversiteniz ~~nerede~~ ✓..... nerede?
Ben bugün çok mutlu ~~gim~~.....
Sen biraz heyecanlı ~~misin~~ ✓.....?

1. Soruları cevaplayınız. (6x1= 6 puan)

-lıyım/-liyim/-luyum/-lüyüm

a. Sen nerelisin?

~~Ürdün liyim~~ (Ürdün)

~~Kongo liyim~~ . (Kongo)

-da/-de/-ta/-te

b. Nerede kalıyorsun?

~~yurttta~~ . (yurt)

~~evda~~ . (ev)

-ca/-cel/-çal/-çe

c. Hangi dilleri biliyorsun?

~~Boşnakca~~ . (Boşnak)

~~Fransızca~~ . (Fransız)

2
dilleri seçiniz. (5x1= 5 puan)

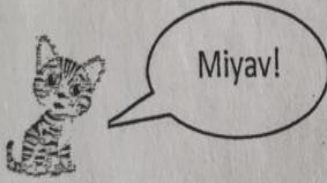
**EK 3: ÜNSÜZ UYUMU SORUNLARININ GÖRÜLDÜĞÜ ÖĞRENCİ YAZMA
ÖRNEKLERİ**

3. Diyalogu uygun şekilde tamamlayınız. (5x1= 5 puan)

Ahmet: Bura, benim evim (ev). Hoş geldin!

Mehmet: Hoş bulduk! Hımmm, salon ve mutfak çok küçük. Senin odan (oda) nerede?

Ahmet: Mutfağın yanında ev arkadaşımın odası (oda) var. Onun karşısında da benim odam var.



Mehmet: Bu ne? Çok korktum.

Ahmet: Bu, bizim kedimiz (kedi) Pamuk. Sizin köpeğiniz (köpek) var, değil mi?

Mehmet: Evet. Onun adı Pusat.

4

4. Aşğıdaki boşluklara önce tanımlama eklerini (ilgi hâli-lyulık eki), sonra uygun hâl eklerini yazınız (N p).

Örnek: Ali'nin kardeşini seviyorum.

a. İstediğimi ~~se~~ ^{se} ~~kardeş~~ ^{kardeş} büyümedim

b. O lokanta ~~ya~~ ^{ya} ~~yanakları~~ ^{yanakları} bayılıyorum.

(3)

c. Okullar ~~ın~~ ^{ın} bahçesi ~~de~~ ^{de} kuller var.

d. Arkadaşı ~~ya~~ ^{ya} yakaları ~~ya~~ ^{ya} hoşlanmıyorum.

Yemek.....*ten sonra*..... dişlerimi fırçalarım.

Sabahtan öğlen.....*e kadar*✓..... ders çalıştık.

Spor yap.....*mak istiyorum*✓.....

Sınav.....*dan önce*✓..... çok stresliydim.

**EK 4: BÜYÜK VE KÜÇÜK HARF KULLANIMI SORUNLARININ GÖRÜLDÜĞÜ
ÖĞRENCİ YAZMA ÖRNEKLERİ**

4. Boşlukları doğru kelime ve eklerle tamamlayınız. (10x)

uzun boylu	öğrenci	zayıf	Zeyne
------------	---------	-------	-------

a. Benim adım Zeynep. Ben Ankaralıyım Gazi Üniversitesinde öğrenci Fakültesinde okuyorum. Ben zayıf ve uzun boylu

öğrenci	öğretmen	aile
---------	----------	------

b. Biz büyük bir aileyiz. Benim 49 yaşında Ben 20

- Ahmet bugün okula gelmedi.

c. - Ne zaman spor yapıyorsunuz?

- Biz her sabah spor yapıyoruz.

d. - Neyle okula gidiyorsun? 1,5

- Ben okula otobüsle gidiyorum.

e. - Kimle alışveriş yapıyorsunuz? 1,5

- Annemle alışveriş yapıyorum.

**EK 5: ZAMAN EKİ KULLANIMINDA SORUNLARIN GÖRÜLDÜĞÜ ÖĞRENCİ
YAZMA ÖRNEKLERİ**

1. Aşağıdaki boşlukları uygun zaman ve kişi/şahıs ekleri ile tamamlayınız. (20 p)

Merhaba,

Benim adım ALAZ ALANISI. Ben 1994 tarihinde,

yemen'da doğ sayı 100 Ben Ankara'da yaşıyorum. Benim 1
tane kardeş 102 var.

Ben şimdi Ankara'da yaşı yalın. Ankara'ya beş ay önce gel dim. Başkent

BÜTEM'de Türkçe öğreni Türkçe öğrendikten sonra sınava gir ve

eğitimime devam etmek için bölümüme gid Geçen yıl bu sınava giren

arkadaşlarım söyledi, bu sınav biraz zor şifeli. Bunun için ben şimdi biraz

endişeli

1. Aşağıdaki boşlukları uygun zaman ve kişi/şahıs ekleri ile tamamlayınız. (20 p)

Merhaba,

Benim adım Arabat Ben 29 Eylül tarihinde,
Ankara'da doğdu. Ben 29 yaşında ya Benim iki
tane kardeşim var.

Ben şimdi Ankara'da yaşıyorum. Ankara'ya beş ay önce geldim. Başkent
BÜTEM'de Türkçe öğrenici. Türkçe öğrendikten sonra sınava girebilir ve
eğitimime devam etmek için bölümüme gideceğim. Geçen yıl bu sınava giren
arkadaşlarım söyledi, bu sınav biraz zordu. Bunun için ben şimdi biraz
endişeliyim. çalışıyorum.

Ben boş zamanlarımda birçok şey yaparım. Sık sık seyahat ediyorum. Haftada bir
defa arkadaşlarımla buluştum. Biz hep birlikte eğlenceli vakit geçti.
Ankara'da yaşamaya alışveriş ve burada mutlu.

Aşağıdaki cümleleri uygun şekilde devam ettiriniz.

	1.	2.	3.	4.	5.
Dil Bilgisel Doğruluk ve İmla	0	0	0	0	0
Anlamsal Tutarlılık	2,5	0	2,5	2,5	2,5

1. Hastaneye gidiyorum çünkü... Benim Hasta.....
2. mak/mek için Türkçe öğreniyorum.
3. Dün dersten sonra... eve gidiyorum.....
4. Akşamları uyumadan önce... emek yiyorum.....
5. Bence Türkiye... çok güzel.....

**EK 6: YÖNERGEYİ ANLAMAYA YÖNELİK SORUNLARIN GÖRÜLDÜĞÜ
ÖĞRENCİ YAZMA ÖRNEKLERİ**

Sabahları evden kaçta çıkıyorsun?

Teneffüslerde neler yapıyorsun?

Okulda genellikle neler yapıyorsun?

Eve / Yurda ne zaman dönüyorsun?

Akşamları neler yapıyorsun?

Saat kaçta uyuyorsun?

BİR GÜNÜM

Merhaba, Benim adım Sula Yaman. Benim Piliştinliyim. Ben 18 (onsekiz) yaşındayım. Ben öğrenciyim Gazi Üniversitesi. Ben okulda Gazi University. Akşamları Kızılay gidiyorum sonra 17'de saat yurt gidiyorum. Sabahları saat 8.00'te uyanıyorum, sonra Kahvaltı yemiyorum. Bazen üniversiteye gidiyorum. ders var. Fömeri Türkiye teneffüs var sonra altı ders modet 15 (onbeş) dakika. Ben yurtta. 28-8-2019 dönüyorum. Ben şimdi okul tömer, ama sonra İstatistik de. Gazi Üniversitesi. Ben altı kardeşim var Benim Abla Kız Kardeş yok Babam kırk bir yaşında annem üts beş yaşında. Babam Tcar. Ben uzun boylu ve Zayıf.

Aşağıdaki konuyla ilgili bir kompozisyon yazınız. (En az 60 kelime)

1. Hafta sonları neler yapıyorsunuz? Bu konuyla ilgili bir metin oluşturunuz.

Benim Hayatım

Benim adım Zuhal. Ben inşaat mühendisiyim. 26 yaşındayım. Ben Iraklıyım ama Ankara'da yaşıyorum. Hayatım yorucu ev sıkıcı, çünkü sok çalışıyorum. Sabah saat 6.30'da doğru evden çıkıyorum. işe gidiyorum ev sonra bir Türkçe dil okuluna gidiyorum. Ben orta boyluyum. Ben kahverengi gözlüyüm. Ben uzun düz saçlıyım. Ben zayıfım. Ben bekarım. Babam 50 yaşında. O inşaat mühendisi.

Aşağıdaki konuyla ilgili bir kompozisyon yazınız. (En az 60 kelime)

1. Geçen hafta sonunda neler yaptınız? Bu konuyla ilgili bir metin oluşturunuz.

Ben kim?
Merhaba. Benim adım Sakir. Ben 19 yaşındayım.
Ben Iraklıyım. 2019'da Irak'tan geldim. Ben öğrenciyim.
Ben Ankara'da yaşıyorum. Babam ve annem Irak'ta
yaşıyor. Ben 180 cm ve 65 kiloum. Ben esmerim.
Gözlerim siyah renk. Babamın adı Layth. 48 yaşında.
O çalışıyor. Annemin adı Sameerah. 45 yaşında. O
ev hanımı. Benim hobilerim kitap okumak ve
spor yapmak. Benim hedefim inşaat mühendisi olarak

⇒