



Received: 15.02.2023

Accepted: 30.04.2023

Received in revised form: 16.04.2023

Available online: 15.05.2023

### Original Research

Citation: Mansur, M., & Arıcı, A. F. (2023). Reading of B2 Level Writing Skills in Teaching Turkish to Foreigners with Error Codes. *Turkophone*, 10(1), 45-65. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1250664>

## READING OF B2 LEVEL WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS WITH ERROR CODES

**Merdiye MANSUR\***

**Ali Fuat ARICI\*\***

### ABSTRACT

The acquisition of reading, listening, speaking and writing skills at the stage of teaching the target language is very important for students to learn and use the language fully. The fact that learners can easily express themselves both orally and in writing in the context of these skills shows that the output of the target language is correctly provided. The learning process shows that while the target language learners develop faster to some extent in three skills other than writing among the four basic skills, the written expression skill is very slow to settle down and develop for various reasons. It can be said that this situation is caused by various reasons such as choice of subject, lack of knowledge, lack of vocabulary, physiological problems. In addition, the lack of adequate and appropriate feedback can also reduce the interest in this skill and cause negativity in its development. Because it is known that it is extremely important to give equal time during the acquisition of skills and to support the learner with healthy feedback. In the context of the aforementioned problem, the aim was to investigate the contribution of some writing correction signs and writing error codes, which have been used in language teaching for a long time, to the writing skill in Turkish language teaching by correcting learners' texts and giving them feedback. In this study, two classes with a total of 16 students at B2 level at Istanbul Ibn Haldun University TÖMER were grouped as experimental and control groups and observed for a period of 7 weeks. Within the framework of the research; it was found that the feedback given with error codes had a positive effect on the learners according to the feedback given by the students using the classical reading system.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, target language, writing skills, error codes.

\* [0000-0003-3650-0077](https://orcid.org/0000-0003-3650-0077), Türkiye, [merdiyemansur9@gmail.com](mailto:merdiyemansur9@gmail.com)

\*\* [0000-0003-0980-0824](https://orcid.org/0000-0003-0980-0824), Prof. Dr., Yıldız Teknik University, Türkiye, [afaturkey@hotmail.com](mailto:afaturkey@hotmail.com)

## 1. INTRODUCTION

There are many ways to express thoughts and ensure communication between people. Sometimes we find the opportunity to convey our ideas to our interlocutor through written, sometimes verbal, sometimes visual means. While communicating, we share our wishes, thoughts and feelings, mainly by using the possibilities of language. Since language is the most important tool for establishing contact with our interlocutor, the development of four basic skills in the use of language is of great importance for the individual to express him/herself.

The fact that the language learner shows the same rate of development in reading, speaking, listening and writing of the language is an indicator of how competent the individual is in that language. In order to achieve this competence, success can be achieved by using different activities and materials and by applying different techniques in the four basic skills mentioned in second language learning. In this way, the results of the target language can be achieved correctly with the methods used.

### 1.1 The difference between writing skills and other skills

Although there are different interpretations of how successful a person who is learning Turkish as a second language is in using the language in speaking, reading and listening skills, a complete judgment cannot be made. However, a more definite judgment can be made by looking at writing skills, how he/she creates context and whether he/she realizes the acquisition of language structures as expected for his/her level. The written text becomes an indicator of the student's level. In addition, writing is the most important method of reinforcement to make a language more permanent and to use language structures effectively. In this way, the learner has the opportunity to repeat the language. In this context, it is possible to make accurate determinations about the development of writing skills.

In this study, it is necessary to look at the concept of "writing" before moving on to writing skills, which is one of the four basic skills. Writing is a form of expression in which people communicate their feelings, thoughts, intentions, desires, and emotions by using symbols within the framework of certain rules. People also use verbal communication to communicate their feelings and thoughts; however, the use of verbal means may not always be sufficient. In this case, writing can be used to communicate and transfer emotions or ideas to the other party (Erol, 2016, p.177). Writing, one of the most important parts of communication, is an important part of language skills. When verbal communication cannot meet the needs, healthy communication is ensured by utilizing writing skills, which is a written means of agreement. This tool of communication and expression, which takes place in a process and involves several stages, has a different characteristic from oral expression.

After a text is written and reaches its addressee, it is not possible to intervene in it. For this, it is necessary to think about what is to be written, make a plan and construct the text by showing care based on this plan (Arıcı & Urgan, 2017, p.1). The uninterrupted presentation of the text to the other party and the feedback of the interlocutor by correctly understanding the message to be conveyed play an important role in the correct and effective use of this skill. The ability to write, which requires intensive effort, brings with it various negative situations, taking into account the points emphasized. Therefore, it is necessary to develop the writing skill correctly, to make sure that the acquisition is done correctly, and to be careful to get the results in a healthy way.

Writing skill is not a skill that the learner can take on and pursue on his or her own and produce a complete text at once. It has a characteristic that requires effort and focus. Given this situation, four basic principles are mentioned that teachers should emphasize when teaching writing. The first is that the teacher should know what he wants from the learner and what his purpose is. The second is to

prepare an environment for learners to write and to use different types of writing by the teacher. The third is to provide written and meaningful feedback. In order for the learner to improve, feedback should be given in such a way that he/she can see his/her constructive and personal evaluation and realize his/her mistakes. This is one of the most neglected principles and our study is based on this issue. The last principle is that the evaluation criteria should be explained to the students (Çetin, 2017, p.395). In this way, the students will create self-awareness by focusing on the places to pay attention in the next texts and will have the opportunity to act more accurately. A writing activity in which the goal is not identified and explained will not be conducive to achieving the outcome. In addition, factors such as giving a topic that does not attract students' attention, giving a wide topic in a limited time, not presenting instructions clearly will also have a negative effect on writing skills. If the students do not come back in time after finishing the writing work, they will forget their own writing and lose their attention. At the same time, since the writing activities to be carried out in the process without knowing the evaluation criteria will continue in a vacuum, the results will not be obtained in a healthy way. For this reason, it is extremely important to adopt and implement four basic principles in the development of writing skills.

### **1.2 Why is writing difficult to develop?**

It is known that second language learners find it difficult and late to develop written expression skills due to the fact that writing skills are more likely to be considered adequate and successful in terms of accuracy and fluency than other expression skills such as speaking skills or other reading and listening skills (Durmuş, 2013, p.206). Considering the success criteria in writing skills and the success criteria in other skills, it is more likely that the learner cannot reach the expected level in writing skills. The fact that the learner cannot approach the target level in the identified criteria will cause him/her to be considered unsuccessful as an achievement. Due to such a situation it is observed that the process of development of writing skills proceeds more slowly. In addition to the fact that this determination is a feature that should be considered, another point that should not be overlooked is that students whose mother tongue is Turkish also have problems in writing skills compared to other skills.

While reading and listening skills are easier to learn and use, there may be problems in applying and using speaking and writing skills. There are various physiological and psychological reasons for this. In writing skill in foreign language teaching, the mastery of mother tongue by the teacher and the learners, the degree of similarity between the second language being learned and the alphabet of the mother tongue, the individual's attitude towards writing skill in the mother tongue, the reason for learning the second language and the environment in which the second language is learned, the development of the individual's psychomotor skills for writing, the time allocated to writing in class, the adequacy of writing activities in textbooks in terms of quantity and quality (Boylu, 2021, p.77 ) are important factors that influence the development of this skill. This is because if the work is carried out under appropriate conditions, in a physiologically and psychologically appropriate environment, it will help the learner to achieve the goal correctly. If there are problems with these, the acquisition of writing skills cannot be achieved correctly.

The fact that speaking and writing skills are two skills based on the production of individuals can be shown as an additional reason to the reasons that prevent development. In the case of production, if the person does not feel psychologically ready, he/she may be in a passive state. These reasons hinder the development of the skill.

Since the writing skill is left to the end of the practice, problems are inevitable. In many language centers and schools, writing is not emphasized much. The emphasis is more on speaking. Most of the

teachers give this activity as homework rather than doing it in the classroom and then it cannot be controlled in a healthy way (Güzel & Barn, 2020, pp.283-284). In the writing work done in this way, the learner may postpone the writing work because it is left at home and he/she may not care about the work. He/she may make mistakes in writing, and if he/she does not receive timely feedback on these mistakes, he/she may become alienated from his/her writing and his/her curiosity may fade. This is one of the greatest obstacles to progress.

Another reason for the difficulty in writing is that teachers expect learners to construct a complete and complete text by themselves during the writing activity. Considering the foreign language learning process, it is expected that the writing process does not proceed in this way and that learners can be helped to perform this writing activity effectively and easily with the right guidance (Çakır, 2010, p.166). It should be noted that the most important guide here is the teacher. The learner who realizes where his mistakes come from will start writing with high self-awareness by paying attention to his mistakes and correcting them over time. For this reason, timely and appropriate feedback from the teacher will contribute to the positive outcome of the learning process.

Especially under normal conditions, writing skills may be a problem for native speakers, but it should not be denied that it is a problem for second language learners, and the problems experienced in this skill should be identified and solutions considered.

In many researches it has been found out that students who are native speakers also have problems in writing skills, which are tried to be taught with a certain system starting from the primary education level. It has been found that students do not like to write in the subjects chosen by the teachers, they have problems in attracting attention, motivation, language, cognitive reasons and expressing their feelings and thoughts and it has been tried to bring solutions to the problem (Arıcı, 2007, p.19). The aim is to overcome writing problems by following certain methods in the written expression skill, which moves in the process in which it is tried to be acquired gradually in the mother tongue teaching. The fact that even native speakers have problems in producing or concentrating on writing makes it normal to have problems in achieving the goal as a second language.

### **1.3 The Process and Form of Realizing Writing Skill in Second Language Teaching**

At the point of skill acquisition, different methods and principles are used in the language teaching of native speakers and the language teaching of second language learners. This is because the focus of acquisition, the target group, the objective and the goal of both are different. The same is true for writing skills.

Written expression is a process. Rather than a small series of short, unconnected, test-oriented writing activities, writing activities that take place over a period of time and are planned over time are a situation that should be considered at the time the skill is acquired. In particular, studies should be carried out to improve writing skills through controlled classroom practice, and attention should be paid to punctuation and spelling rules for each level. It is mentioned that writing is treated in three stages in classroom activities: Controlled writing, guided writing, free writing (Demirel, 2021, p.118). Controlled writing, which is expected from the learners by using the words and sentence structures in the target language; guided writing, which is creating a meaningful paragraph by using the learned words in a controlled way; and free writing, in which the learners write about a certain topic by paying attention to the spelling rules in their own style, contribute to the reinforcement of the learners' writing activities by repeating them. By using these stages, the writing activities can be diversified and the activities can be more useful.

Hyland mentioned that since the emergence of writing as a specialized field of study in second language education in the 1980s, various theories have been developed in the field of writing and studies have been conducted to improve writing skills. In the process, attention has been drawn to certain aspects that these theories focus on in second language teaching, especially in the teaching of writing. It has been emphasized that language structures, functions of the text, topics, content, creative expression, type and context of writing are the focal points in writing teaching (Durmuş, 2013, pp.207-208). Trying to develop the skill based on the mentioned points in writing teaching, supports the effective acquisition of the target language in second language learning.

It is mentioned that writing skill goes through certain stages. According to the model in the stage mentioned above, the writing process begins with the "preparation" stage, in which the student determines the type and subject about which he/she will write. This is followed by the "planning" stage, in which the main idea of the writing is planned and the samples are constructed. When all the samples are ready, the "drafting" stage begins, in which the first and second stages are translated into writing. After this stage, in which the text takes a certain form, the "correction and development" stage is carried out, in which the written text is evaluated and checked. After all the stages are completed, with the last part which is "presentation-sharing", the writing is brought to a state that can be shared with people (Şahin, 2021, p.77). This process, in which the writing activity continues in a certain order, is like a road map of a planned writing.

Another view of the above model is that of Hyland. Hyland describes the writing activity with a process model as follows: "topic selection", where the teacher or the learner determines a topic; "prewriting", where the learner collects information about the topic by brainstorming; "writing", where the ideas are put on paper; and "draft evaluation", where the teacher or a friend makes a preliminary evaluation of the work, "reorganization" based on the feedback, followed by "evaluation of changes" by the teacher or a friend, and finally "final control and correction" and final adjustments to the plan and content (Durmuş, 2013, p. 211 ). General writing practices are provided in this and similar directions.

#### **1.4 Points to emphasize in the writing process**

Considering the processes of writing, it is necessary and important to emphasize two points in particular. The first of these is that writing is not an activity that takes place in a short period of time with "done and done", and that it is necessary to act in a process, and the evaluation part of this situation is also a remarkable point. It is known that the evaluations made only as a result cannot give a correct result, because the process from the starting point to the last moment is not considered comprehensively. It is emphasized that in order to make a correct evaluation in teaching Turkish to foreigners, process evaluation should be the basis, not only according to the exam results, but also taking into account the homework and performances in the product files (Üstten, 2019, p.137). In order to evaluate the learner correctly, following the learner's development in the process will provide a healthier evaluation and the opportunity to observe the development.

The second situation that needs to be emphasized is the correct and regular assessment of writing skills in the process and giving feedback to students. It is observed that it is very useful for teachers to give direct and regular feedback to students' work. This is seen as the most important stage in the study of written expression. For this reason, it is seen that it is necessary for the teacher to give direct feedback to both the class work and the work done directly by the teacher. It is argued that these feedbacks have a direct positive effect on the quality of the learners' writing studies (Göçer, 2019, p.326). If feedback is given irregularly or not at all, the learner will not be able to improve his or her writing; therefore,



the activity thought to be performed for writing becomes invalid and dysfunctional. However, if feedback is given to learners, and if this feedback is given in a way that allows learners to realize their mistakes and not repeat them, it will serve the purpose of improving the writing activity.

### 1.5 Providing feedback on writing activities

There are various ways of correcting learners' writing activities. Self-correction of learner's writing, mutual correction by teacher and learner correcting the mistakes in face-to-face writing activities together, correction by teacher correcting a certain number of homework or exam papers in the classroom, correction by exchanging the papers of two people or two classes by mutually correcting each other by covering the names of the learners, teacher correction by the teacher correcting the mistakes in the learner's paper by using correction symbols are among the methods mentioned (Göçer, 2019, p. 328). By using one or more of these methods, feedback is given to students' writing. In this way, a step towards acquisition is taken by drawing attention to the errors in writing.

When giving feedback on students' writing, the place where the learner makes a mistake is drawn and marked with the classical reading system, and the word or punctuation mark that the learner is expected to write correctly is clearly shown to the learner. With this method, the learner immediately realizes where he/she has made a mistake. This is an error correction method that takes a short time for both the teacher and the student. However, in this error correction method, the learner usually only looks at his mistakes superficially. The teacher is more active in correcting the mistakes one by one. The process is more teacher-oriented. Although this error correction method seems to be more open and time-saving, it does not allow the learner to be active.

Instead of this error correction method, the error correction codes, which have been used for many years in different languages, and the correction symbols method, which has been used by the MoNE with a slightly different system in mother tongue teaching, are intended to be more active by involving the learner in the process.

These corrections were intended to be provided with the symbols developed by the MoNE in previous years and included in the table below as correction symbols in the Primary School Turkish-Literacy Teaching Program (Göçer, 2019, p.333).

SEMBOL	ANLAMI	SEMBOL	ANLAMI
↑	Büyük yazı	→←	Yakın yaz
↓	Küçük yaz	Y	Yanlış
∪	Birlikte yaz		Daha güzel yaz
→	Paragraf başı yap		Kelime fazla
←	Hatalı paragraf başı		Ayrı yaz
	Harf noksan		Gayret et
—	Harf yanlış		Güzel
	Harf fazla		Çok beğendim

Figure 1. Correction Symbols in Primary Schools Turkish-Literature Teaching Programme

The aim of the study on reading native speaker written texts with correction symbols was to make the learner active and to improve the learner's self-development by finding the learner's mistakes by himself/herself. While some symbols expressed with visuals are easily remembered by the learner, there is also a concern that the learner may have difficulty remembering some symbols, which may lead to a decrease in motivation in the feedback.

These corrections have been incorporated into the MoNE native language program in the form of symbols. The use of this system of symbols in simpler expressions in second language teaching paved the way for this study.

### **1.6 The use of error codes in second language teaching**

The fact that it is more comprehensive than the correction symbols of the MEB, that codes that are easy to remember are preferred, and that it is a method that is used in second language teaching in other languages but is not preferred in Turkish compared to the classical reading method, led to the study of correcting written texts with error codes. In addition, it was aimed to measure the academic effect of the system on the learners in the feedback given to the learners with error codes. In addition, it was aimed to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language by measuring the psychological states of the students with questions about the application of the codes and the process.

Based on these objectives, the error code reading system was applied to the students for a period of 7 weeks, and the students who were evaluated with this new method were called the "experimental group". Feedback was given to the writing of the experimental group using the error code system. In order to observe the development of the "experimental group", a "control group" was also assigned. The writing texts of this control group were also analyzed with the classical writing assessment method and the "control group" of the study was also evaluated with this method.

In this study, the feedback of writing skills in teaching Turkish as a foreign language was done as follows: In "Reading the Errors with Error Correction Codes", which is a new method, the learners' errors in their writing were underlined and the errors were expressed with the symbols in the error code list previously shared with the learners.

In this study, unlike the symbol system used by the Ministry of National Education, the symbols consisted of codes made up of letters composed of words and, with a few exceptions, words describing the situation that caused the error.

The students saw their mistakes using these symbols and tried to find and correct their mistakes. They returned the corrected writing activities to the teacher. While the teacher marked the expressions that could be corrected by the learner, feedback was given by clearly writing the correct one for the expressions that remained incorrect and the learner could not realize his/her mistake. Two advantages were expected from this method: The first is to involve the learner in the process and allow him/her to see his/her mistakes, and the second is to ensure that the learner learns by rewriting and seeing the correct form before the mistake is reinforced by correcting and correcting the mistakes.

Reading with error codes also has its own negative aspects. The main one is the use of time, since the teacher will look at the paper a second time and the learner will repeat a writing skill activity twice by focusing on his mistakes a second time. To avoid this, the teacher can give the error code to the learner while repeating the same activity in the process, after reading the writings with the error code and without getting the second feedback from the students, he/she can do all the writing activities with a single reading follow-up in the process. In this case, the learner is more in the center and the teacher's support is a little more in the background. However, since the student will feel compelled to focus on

his/her mistake, get help from the teacher if he/she wants it, and work on his/her own if he/she does not want it, he/she will show improvement in the process.

In the Teaching Turkish as a Foreign Language Program prepared by the Maarif Foundation of Turkey, the expectations from the B2 level of the program within the framework of language proficiency prepared based on the Common European Framework of Reference for Languages are as follows: comprehend the content of texts with concrete and abstract topics, understand discussions about their own fields of expertise, express themselves fluently, expend less effort in expressing themselves, express themselves clearly and in detail on a wide range of topics, and express themselves comfortably on current issues while evaluating various issues positively or negatively (Maarif Foundation of Turkey, 2019, p. 25 ). In this context, this study observed the development of learners at the B2 level and considered the extent to which they achieved the B2 acquisitions and the extent to which they improved their writing skills. Within the framework of the program developed in the field of teaching Turkish to foreigners, the development of learners at the mentioned level was observed and the effect of error codes was tried to be measured in this context.

## 2. METHOD

The aim of this study was to return to writing skills with a new technique, error codes, and to observe the students' development as a result of these returns.

With the error codes created by using different symbols, second language learners at the B2 level were returned to improve their writing skills. The aim was to examine the effect of the new technique by determining whether these feedbacks showed a difference in the learners' writing skills within a 7-week period.

As an alternative to reading the texts with the classical method in teaching Turkish as a foreign language, it was tried to examine the issue through the problem of what would be the effect of evaluating the texts with error codes on the development of the learners' writing skills.

During the research, two classes of the same level - B2 level - were used as subjects. These two classes consisted of a total of 16 students. One of these classes was used as the experimental group and the other as the control group. Both groups were subjected to certain writing activities on the same writing topics for 7 weeks. While the writing activities of the experimental group were given feedback with error codes, the writing activities of the control group were given feedback with the classical method. In the first week, the writing skills were evaluated by two teachers using a pre-test and scales, and in the 7th week, the final writing activities were evaluated with a post-test. With the scales developed for the pre-test and post-test, the changes of both the "experimental group" and the "control group" in the process were observed. In addition, at the end of the 7th week, a semi-structured interview questionnaire was administered to the "experimental group" to determine whether the classical method of reading or the new method of writing with error codes was more efficient.

The research focused on the students' verbs and observed the change in their actions in the process. In this type of social science research, different qualitative information collection methods such as observation, interview, document analysis are used and it is carried out with a holistic system in which perceptions and events are revealed in a realistic way in a natural environment (Yıldırım, 1999, p.9). It can be said that this method is used because all social science researches have a human-based source.



The fact that qualitative researches observe changes in attitudes (Aydın, 2018, p.61) made it necessary to use this method to observe changes in students' writing skills.

While examining attitudes and changes, this process-oriented study also used quantitative research methods to more concretely express the differences in attitudes between the beginning and the end of the students' time. Because in quantitative research, there is an attempt to prove the relationships between variables by collecting quantitative data. The researcher aims to explain the causal relationship by making generalizations (Büyüköztürk et al., 2021, p.13).

## **2.1 Research Design**

During the research, pre-test and post-test were used in both the experimental and control groups in order to observe the development of the learners' writing skills in the process. These tests were evaluated using scales. In addition, a semi-structured interview questionnaire was used to obtain the learners' opinions. The fact that a quantitative method was used in the context of the applied tests and at the same time evaluated on a qualitative basis with an interview questionnaire shaped the study in a mixed design research model.

The fact that qualitative and quantitative research methods support and confirm each other and allow for a detailed and advanced analysis (Butgel Tunalı, Gözü, & Özen, 2016, p. 107) made it necessary to use both research methods. With this method, the students' attitudes and changes in the process were realistically analyzed, while the scales and numerical data used provided the opportunity to show the change in this process in a concrete way on a quantitative basis.

## **2.2 Study Group**

The study group of this research consists of two classes consisting of 16 students at B2 level who are learning Turkish as a foreign language at Istanbul Ibn Haldun University TÖMER in the spring semester of 2021-2022.

## **2.3 Data Collection**

Before the beginning of the study, the learners were introduced to error codes with an activity that lasted for the first week. The students in the class were divided into groups of two and each of them was given the symbols and explanations of the error codes by cutting them out and asked to find and match which error code was in which erroneous sentence as in the paper given as an example. At the end of this activity, the students were given lists of error codes to use throughout the process. In this way, the learners were introduced to the error codes they would use in the process.

In the 7-week process, the experimental group and the control group were given writing activities consisting of different subject matter. In the experimental group, the mistakes they made while reading the writing activities were marked and an error code was written on these marked places and they were asked to correct their mistakes by looking at the list of symbols expressing where their mistakes came from and return them to the teacher. In the control group, the errors in the writing activities were directly crossed out and the correct ones were written and no feedback was requested from the students. The 7-week process was completed in this manner.

## **2.4 Analyzing the data**

In analyzing the data, the pre-test and post-test evaluations obtained by scanning and examining the learners' writing activities were used. These tests were evaluated in the context of the writing scale developed. The scores of the writing scales were evaluated by completing the pre-test as  $20 \times 5 = 100$

in both groups, considering the scope of the subject, while the post-tests were evaluated by completing the 100 system as  $25 \times 4 = 100$  in the post-tests. Within the framework of this evaluation, both the scores of the experimental group and the scores of the control group on the scales were indicated and calculated, and a conclusion was drawn.

### 3. FINDINGS

In the 7-week evaluation process of writing skills of B2 level in teaching Turkish as a foreign language, the development of the students was followed after giving feedback to the students with error codes. Within the framework of the development, two B2 level classes consisting of 16 students were observed as "experimental group" and "control group" by applying pre-test and post-test.

As a result of the researches, the writing skills of the "control group" and the "experimental group" were evaluated with the developed scales. In these evaluations, the status of the "control group" in the process is as follows:

KONTROL GRUBU				
	ÖĞRENCİ	ÖN TEST PUANI	SON TEST PUANI	FARK
1	K1	60	77	+17
2	K2	70	52	-18
3	K3	85	88	+3
4	K4	85	88	+3
5		85	84	-1
6	K5 K6	70	56	-14
7	K7	90	80	-10
8	K8	85	80	-5

Figure 2. Control Group

As can be seen in the table above, there is a decrease in the scores of 5 out of 8 learners in the "control group" between the pre-tests and the post-tests. While the decrease between these tests is not a large difference for 2 learners, the difference in scores between the two tests is quite large for the results of 3 learners. On the other hand, there is an increase in the scores between the pre-test and the post-test of 3 learners. While the difference between the tests of 1 learner is noticeable, this difference is quite small for 2 learners.

In the context of the results, it cannot be said that the "control group" improved their writing skills during the 7-week writing process. In fact, taking into account the pre- and post-tests of the students, there are also students with regression in their writing skills.

The writing drafts of the students in the "experimental group" whose writing skills were evaluated with error codes were checked regularly throughout the process, and a pre-test was applied to the writing drafts in the first week and a post-test was applied to the writing drafts in the seventh week (Appendix A and Appendix B). Analyzing the students' pre-test and post-test writing scores, a table similar to the one below is obtained:

DENEY GRUBU				
	ÖĞRENCİ	ÖN TEST PUANI	SON TEST PUANI	FARK
1	D1	80	92	+12
2	D2	85	82	-3
3	D3	75	90	+15
4	D4	80	94	+14
5	D5	65	80	+15
6	D6	75	92	+17
7	D7	85	84	-1
8	D8	65	86	+11

Figure 3. Experimental Group

Analyzing the results, 6 out of 8 students in the "experimental group" showed a significant increase in their writing scores, while 2 students showed an insignificant decrease in their test scores.

In the context of these results, it can be interpreted that this new method applied to the "experimental group" had a positive effect on the students' writing skills. In addition, they were also asked about these codes and they also expressed their opinions about the new method.

Based on the statements, 6 out of 8 students in the "experimental group" had a positive attitude towards the evaluation process related to the codes, 1 student preferred both the classical writing correction method and the correction method with codes, and 1 student completely preferred the classical writing correction method.

The research shows that teacher-centered writing assessment does not have a great positive effect on students' development. The feedback method, also known as self-feedback or self-assessment in the literature, is basically known as a process of self-assessment (Karateke Bayat, 2018, p.32). The situation of focusing on the student's mistakes, also referred to as self-correction in the literature, increases the student's learning responsibility and encourages the development of necessary skills. In traditional error correction, the teacher intervenes directly in the student's errors. This type of correction has a negative effect on the learner's awareness (Çelik, 2019, p.13). Recently, this teacher-oriented approach has been replaced by the process of self-correction, in which the student recognizes and corrects his/her own mistakes, and peer correction, in which the student is corrected by his/her friends.

Writing correction feedback is provided in two ways: direct and indirect. In direct feedback, the teacher explicitly corrects the errors in the student's text, while in indirect feedback there is no direct intervention in the student's writing. It is possible to underline or highlight the errors on the written drafts, to circle them or to focus on the error by using the code system. When analyzing the literature, it is seen that while some opinions are that direct feedback has a positive effect on students' written expression skills, some studies show that direct correction has a more efficient effect. Moreover, both types of feedback have a positive effect on the development of students' writing skills (Çetinkaya, Bayat, & Alaca, 2016, pp. 87-88). Certainly, the most important point is that regular feedback on students' written work has a positive effect on them. However, within the scope of the studies, it was also found that direct feedback at the basic level is effective on students - reasons such as new contact with the language, lack of deep experience can be considered - Çetinkaya, Bayat, & Alaca, 2016, p.88). In this context, it can be considered that this study was conducted on a group of advanced learners. It is certain that advanced learners have grammatical, morphological, and syntactic knowledge in many contexts. In this context, the evaluation of their written texts with error codes carried out on these students helped them to be more aware of themselves. Seeing that they were able to construct a written text individually had a motivating effect on the students.

Studies have shown that the corrections made by putting the student at the center contribute significantly to the student's self-observation, analysis and self-improvement by giving him the opportunity to evaluate the writing drafts himself by being aware of what he has done. However, the most important point here is that the teacher should guide the student by providing accurate and timely feedback (Karateke Bayat, 2018, pp. 33-34). By assuming only a guiding role, the teacher helps the students to continue more consciously by providing correct guidance in the process in which they focus on self-evaluation and writing texts individually. This allows the process to continue and develop in a healthier way.

At the B2 level, the error codes in the evaluation of the students' own writing texts under the teacher's guidance are a kind of guidance for the teacher's students. The teacher helped the students to evaluate themselves and realize their mistakes by themselves through the signs without direct and one-to-one intervention. Thus, the process of keeping the students in the center and the teacher in a guiding position continued. In this process, direct intervention was made in cases where the errors were not noticed at all by the students or when special attention was needed. In this way, the errors were prevented from ossifying and becoming permanent.

#### **4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS**

In the 7-week "Controlling the Writing Activity with Error Codes" conducted for the development of writing skills in teaching Turkish as a foreign language, a positive change in the writing of the learners in the experimental group was determined and this situation was confirmed as "positive" in the interview form made with the learners.

The results related to the sub-problems of the research are as follows:

1) There is no difference between the writing scores of the experimental group and the control group in the pre-tests. It was observed that both groups had similar writing skills when they started working on writing.

- 2) There is a significant difference between the pre-test and post-test writing scores of the experimental group. At the end of the 7-week process, when the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group were analyzed, a positive difference was found in their development.
- 3) There was no positive development between the pre- and post-test scores of the control group. In fact, it was observed that some students regressed in their writing skills in the pre-test and post-test evaluations, while others did not change.
- 4) There is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group and the control group. When the two groups are compared, the positive change in the experimental group is not seen in the dynamics of the control group. In addition, the experimental group improved their writing skills compared to the control group.
- 5) Reading the writing skill with error codes and giving feedback in this way had a positive effect on the learners and enabled the learners to improve. The feedback was useful for the learners to realize their mistakes and increased their awareness.
- 6) When the classical method of writing the error directly was used, the learners did not dwell on the mistakes they made in writing. Clearly stating their mistakes in the texts they wrote did not attract the learners' attention. It caused them to continue the process without dwelling on their mistakes.
- 7) In teaching Turkish to foreign students, giving feedback with error codes, instead of controlling the writing work with classical methods, improves the learners' writing skills more. It enables learners to take a more active role in the process by transforming a teacher-centered study into a learner-centered study. Such an application increases learners' curiosity and awareness.

The following suggestions can be made regarding the results of the research:

- Writing skills in teaching Turkish as a foreign language should be carried out in a process-oriented and controlled manner.
- While choosing topics that will attract learners' interest, timely feedback should be given with a motivational attitude.
- Learners' writing skills should be read with error codes and the learner should be observed after giving feedback with these error codes.
- After returning to the results of the evaluation of writing skills with error codes, the errors in the learners' texts should be asked to be corrected by the learners and the process should be followed.
- The error-coded reading system should be applied in all institutions that teach Turkish to foreign students and a learner-centered writing skill development process should be carried out.
- This study should be applied to other levels and learners should be observed and learners' texts should be returned using error codes.

## REFERENCES

Arıcı, A. F., & Urgan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı* (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi.



- Arıcı, A. F. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(346), 16-20.
- Aydın, N. (2018). *Qualitative research methods. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi (UBSBİD)*, 2(2), 60-71.
- Boylu, E. (2021). *Measurement and evaluation in teaching Turkish as a foreign language* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Scientific research methods in education*. Ankara: Pegem Akademi.
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö., & Özen, G. (2016). The combined use of qualitative and quantitative research methods: "Mixed research method." *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Çakır, İ. (2010). Why is the acquisition of writing skills difficult in foreign language teaching? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çelik, A. (2019). Turkish as a second/foreign language learners' instructional preferences and attitudes towards verbal errors. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, D. (2017). Language skills - Narration (Speaking and Writing Skills). In H. Develi (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I* (pp. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Written corrective feedback in the process of teaching Turkish as a foreign language and students' metalinguistic inferences. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Demirel, Ö. (2021). *Foreign language teaching* (13th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Teaching Turkish to foreigners* (2nd ed.). Ankara: Grafik Yayınlar.
- Erol, H. F. (2016). Writing skills in teaching Turkish as a foreign language. In F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Eds.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* (pp. 177-214). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Writing education* (4th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Barın, E. (2020). *Teaching Turkish as a foreign language* (3rd ed.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, Y. (2021). *Assessment and evaluation in foreign language* (5th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı* [Turkish Language Teaching Program]. (2019). İstanbul, Türkiye Maarif Vakfı.
- Karateke Bayat, B. (2018). The effect of peer assessment on students' writing anxiety in teaching Turkish as a foreign language. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Uslu Üstten, A. (2019). *Assessment and evaluation in teaching Turkish as a foreign language*. In Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (pp. 119-138). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Basic characteristics of qualitative research methods and their place and importance in educational research. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 10-18.

## APPENDIX-A FIRST WEEK STUDENT WRITING DRAFTS

Farpışmada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı...

Sorumlusu Kim?

Dün akşam saat 10:30'da kamyon otobüse

çarptı. Kazada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı.

İzmirde olduğu kazada kamyon şoförü suçlandı.

Polis, şoförü gözaltına aldı ve mahkemeye gönderdi.

Bir avukat, bize "Kasıtsız öldürme cezası 15 yıl

hapis" diye söylediler. Ama ölenlerin aileleri

şoförünün idam edilmesini istediler.

(3 ay sonra)

İzmirde olduğu kazaya 3 ay önce bir sürpriz ortaya

çıktı. Şoför 15 yıl hapis cezasına olmaya

başlamıştı, dün mahkeme süresiz olduğuna

karar verdi.

Gerçek suç otobüs şoförü ortaya çıktı.

Çünkü kaza olduğunda o çok sarhoştu ve

uyuşturucu kullanıyordu.

### Atasözleri Değerlendirme

Her kültürün, ülkenin, yerin, bölgenin atasözleri vardır. Bazıları yerel bazıları evrenselidir. İnsanların davranışlarını ilgilendiren atasözleri genellikle kültürler arasında paylaşılır. Bunlardan arasında, ikisi derin bir manası vardır: Her koyun kendi bacağından asılır (birinci) ve Sürüden ayrılanı kurt kapar (ikinci). Aşağıdaki paragraflarda bunları değerlendirecektir.

Birinci atasöz <sup>L-H</sup> bağımsızlığın önemi <sup>EE(AZL)</sup> vurgular. Burada "kendi" kelimesinin kullanması <sup>Y-Z</sup> demek ki hareketi veya eylemi bireysel bir insanı <sup>EE(C)mm</sup> yansıtmıştır. Başka bir deyişle herkes <sup>EE(C)mm</sup> kendinin sorumluluğu vardır. İyi bir şey olurken, bazen grupta <sup>Y-E</sup> olması da faydalı çünkü her zaman <sup>EE(LB1)</sup> kendimizin problemleri <sup>EE(LB1)</sup> çözemeyiz yani bazen dışarıdan yardım <sup>EE(LB1)</sup> ihtiyacımız vardır. Bu sebeple eğer sürüden ayrılsak, kurt bizi kapabilir.

Sonuçta, hem gruba dahil olmak hem de birey olmak önemlidir. Genel olarak bence birey olmak daha iyi çünkü <sup>EE(L)mm</sup> diğerlere <sup>EE</sup> rahatsız <sup>EE(LB1)</sup> vermeden hayatımız <sup>EE(LB1)</sup> yaşayabilir anlamına gelir. Ancak sosyal varlıklar olarak bazen problemlerimiz <sup>EE(LB1)</sup> bir kişiden daha fazla insan <sup>YE</sup> dahildir ve bu durumlarda gruba dahil olmak yararlı olabilir. Son olarak, bu tartışma <sup>EE(LB1)</sup> zenginleşmek için <sup>Y-E</sup> İngilizceden bir <sup>Y-E</sup> daha atasöz eklemek istiyorum; <sup>MM L-H</sup> Bu dünyada iki insan <sup>EE(LB1)</sup> türü vardır - alanları ve verenleri. Alanları daha iyi yerler, verenleri daha iyi uyurlar.

## Yolsuzluk

Maalesef, günümüzde yolsuzluk dünyada en yaygın suç türüdür. Yolsuzluk, genelde rüşvetle yapılan suçtur ya da dolandırıcılıklarla yapılır. Genellikle gizli olan işlemler yapılır, ama kesinlikle bir suç sadece devlet seviyesinde yapılır. Şirket seviyesinde ve aile seviyesinde de olabilir. Çok yaygın EK rağmen bu suçun YE sadıran İM yakalanma şansı kolayca seçilebilir. Yolsuzluk yapanların kimileri EE (Lübnan) fayda için birbirlerini resmi olarak yandırlar.

Bu bağlamda yolsuzluk yaygınca, adaletsizlik, zulüm ve fahişlik yapılır. Bu yüzden yolsuzluk için çok ağır cezalar var, EE güclette ya idam etmek ya da müebbet hapis İM Y-EEK etmek. Açıkça adil ülkelerde EE (Lübnan) yolsuzluk ortaya çıkaran kişiler için koruma kararları EE (Lübnan) vardır. Umarım yolsuzluk EE bitirip işin adil bir şekilde Y-K olur.

## APPENDIX-B WEEK SEVEN STUDENT WRITING DRAFTS

Çarpışmada 5 Kişi öldü, 10 Kişi yaralandı...  
 Sorumlusu Kim?

Dün akşam saat 10:30'da kamyon otobüse  
 çarptı. Kazada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı.

İzmir'de olduğu çarpışma, kamyon şoförü suçlandı.  
 İzmir'de olduğu çarpışma, kamyon şoförü suçlandı.  
 İzmir'de olduğu çarpışma, kamyon şoförü suçlandı.  
 İzmir'de olduğu çarpışma, kamyon şoförü suçlandı.

Polis, şoförü gözaltına aldı ve mahkemeye gönderdi.  
 Bir avukat, bize "Kasıtsız öldürme cezası" 15 yıl  
 hapis" diye söyledi. Ama ölenlerin aileleri  
 şoförünün idam edilmesini istediler.

İzmir'de olduğu kaza 3 ay önce bir sürpriz ortaya  
 çıktı. Şoför 15 yıl hapis cezasına olmasın.

Yalnız, dün mahkeme suçsuz olduğuna  
 karar verdi.

Gerçek suçu otobüs şoförü ortaya çıkardı.  
 Çünkü kaza olduğunda o çok sarhoştur ve  
 uyuşturucu kullanıyordu.



### Atasözleri Değerlendirme

Her kültürün, ülkenin, yerin, bölgenin atasözleri vardır. Bazıları yerel bazıları evrenseldir. İnsanların davranışlarını ilgilendiren atasözleri genellikle kültürler arasında paylaşılır. Bunlardan arasında, ikisi derin bir manası vardır: Her koyun kendi bacağından asılır (birinci) ve <sup>5</sup> sürüden ayrılanı kurt kapar (ikinci). Aşağıdaki paragraflarda bunları değerlendirecektir.

Birinci atasöz <sup>1-4</sup> bağımsızlığın önemi vurgular. Burada "kendi" kelimesinin kullanması demek ki hareketi veya eylemi bireysel bir insanı yansıtır. Başka bir deyişle herkes <sup>3-0</sup> kendinin sorumluluğu vardır. İyi bir şey olurken, bazen grupta <sup>1-2</sup> olması da faydalı çünkü her zaman kendimizin problemleri <sup>3-0</sup> çözemeyiz yani bazen dışarıdan yardım <sup>3-0</sup> ihtiyacımız vardır. Bu sebeple eğer <sup>3-0</sup> sürüden ayrılırsak, kurt bizi kapabilir.

Sonuçta, hem gruba dahil olmak hem de birey olmak önemlidir. Genel olarak bence birey olmak daha iyi çünkü <sup>3-0</sup> değerlere <sup>3-0</sup> rahatsız vermeden hayatımız <sup>3-0</sup> yaşayabilir anlamına gelir. Ancak sosyal varlıklar olarak bazen problemlerimiz bir kişiden daha fazla insan dahildir ve bu durumlarda gruba dahil olmak yararlı olabilir. Son olarak, bu tartışma zenginleşmek için İngilizceden <sup>3-0</sup> bir daha atasöz eklemek istiyorum; Bu dünyada iki insan <sup>3-0</sup> türü vardır, alanlara <sup>3-0</sup> ve verenleri. Alanları <sup>3-0</sup> daha iyi yerler, verenleri daha iyi uyurlar.

# Yolsuzluk

✓ Menfaat, gırmada yolsuzluk dengeci en yaygın  
 suçtur. Yolsuzluk, resimde rüvetle yapılan  
 Sırtkırı ya da dolandırıcılık şeylerdir. Genellikle  
 gücü olan insanlar yapılır, ama böyle bir suç  
 sadece devlet seviğinde yoktur. Şirket seviğinde ve  
 aile seviğinde de olabilir. Çok yaygın olmaktadır  
 rağmen bu suç adından yekelenir çünkü  
 kolayca uygulanabilir. Yalnız ne kadar çok  
 fayda sağlar için birbirlerini resmi olmayan  
 yardımlaşır.

Bir toplumdaki yolsuzluk yaygıncı, adaletsizlik ortamı  
 ve fakirlik yapılır. Bu yüzden yolsuzluk için  
 çok ağır cezalar verilir. Genellikle ya idam cezası  
 ya da yaşam boyu hapis cezası. Ayrıca adil ülkelerde  
 yolsuzluk değeri çok yüksektir.  
 Kazanılan para çok hızla har edilir ve korunmaz  
 Kazanılan para çok hızla har edilir ve korunmaz  
 adil bir dünya olabilir sevişir bitir bitir  
 bitir,





Geliş Tarihi: 15.02.2023  
Kabul Tarihi: 30.04.2023

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 16.04.2023  
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.05.2023

Citation: Mansur, M., & Arıcı, A. F. (2023). Reading of B2 Level Writing Skills in Teaching Turkish to Foreigners with Error Codes. *Turkophone*, 10(1), 45-65. <https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1250664>

## YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 DÜZEYİNDE YAZMA BECERİSİNİN HATA KODLARI İLE OKUNMASI

Merdiye MANSUR\*

Ali Fuat ARICI\*\*

### ÖZET

Hedef dilin öğretimi aşamasında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin dili tam olarak öğrenmeleri ve kullanabilmeleri için oldukça önemlidir. Sözü edilen beceriler bağlamında yazılı ve sözlü olarak öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmesi, hedef dilin çıktılarının doğru şekilde sağlandığını göstermektedir. Öğrenim süreci göstermektedir ki hedef dil öğrencileri dört temel beceriden yazma becerisi dışındaki üç beceride belli bir dereceye kadar daha hızlı gelişim gösterirken yazılı anlatım becerisinin, belli bir zemine yerleşmesi ve gelişmesi çeşitli sebeplerle çok yavaş gerçekleşmektedir. Bu durumun konu seçimi, birikim eksikliği, kelime hazinesindeki yetersizlik, fizyolojik problemler gibi çeşitli sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında geri dönüşlerin yeterli ve yerinde yapılmayı da bu beceriye olan ilgiyi azaltmakla birlikte gelişimi noktasında olumsuzluğa sebep olabilmektedir. Çünkü becerilerin kazanımı sırasında eşit derecede zaman ayırmak ve sağlıklı geri dönüşlerle öğrencileri desteklemenin son derece öneme sahip olduğu bilinmektedir. Sözü edilen konu bağlamında uzun zamandan beri dil öğretiminde kullanılan bazı yazıyı düzeltme işaretleri ve yazıda hata gösterme kodları ile öğrenci metinlerini düzelterek onlara geri dönüş yapmanın Türkçe öğretiminde yazma becerisine katkısı incelenmek istenmiştir. Bu çalışmada, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi TÖMER’de B2 seviyesinde toplam 16 kişiden oluşan iki sınıf, deney grubu ve kontrol grubu olarak gruplandırılmış ve 7 haftalık bir süreçte gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında; klasik okuma sistemi kullanılarak yapılan yöntemle öğrencilerden gelen dönütlere göre hata kodları ile yapılan geri dönüşlerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe Öğretimi, Hedef dil, Yazma Becerisi, Hata Kodları.

\* 0000-0003-3650-0077, Türkiye, [merdiyemansur9@gmail.com](mailto:merdiyemansur9@gmail.com)

\*\* 0000-0003-0980-0824, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, [afaturkey@hotmail.com](mailto:afaturkey@hotmail.com)

## 1. GİRİŞ

Düşünceleri ifade etmenin ve insanlar arasındaki iletişimi sağlamanın birçok yolu vardır. Kimi zaman yazılı, kimi zaman sözlü, kimi zaman görseller aracılığı ile muhatabımıza fikirlerimizi aktarma imkânı buluruz. İletişim kurarken özellikle dilin imkânlarından hareketle isteklerimizi, düşüncelerimizi, duygularımızı paylaşıyoruz. Dil, muhatabımızla irtibat kurmamızda en önemli araç olduğundan dilin kullanımını noktasında dört temel becerinin gelişmiş olması, bireyin kendisini ifade etmesi için büyük önem arz etmektedir.

Dil öğrenen kişinin dilin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinde aynı oranda gelişim göstermesi, bireyin o dilde ne kadar yetkin olduğunun göstergesidir. Bu yetkinliğe ulaşmak için ikinci bir dil öğrenimi sırasında sözü edilen dört temel beceride çeşitli etkinlikler ve materyaller kullanılıp farklı tekniklerden yararlanılarak başarı sağlanabilir. Böylece kullanılan yöntemlerle hedef dilin kazanımlarına doğru şekilde ulaşılmış olur.

### 1.1 Yazma becerisinin diğer becerilerden farkı

İkinci bir dil olarak Türkçe öğrenen birinin konuşma, okuma ve dinleme becerilerinden dil kullanımında ne derece başarılı olduğuna dair farklı yorumlar yapılsa da tam bir hükme varılamayabilir. Bununla birlikte yazma becerisine bakıldığında bağlamı nasıl oluşturduğu, dil yapılarının kazanımını seviyesinden beklenen şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediğinden hareketle daha kesin bir hükme ulaşılabılır. Yazılan metin, öğrencinin seviyesi hakkında yönlendirici olur. Ayrıca bir dili daha kalıcı hale getirmek, dil yapılarını etkili şekilde kullanmak için yazma, en önemli pekiştirme yöntemidir. Bu yolla öğrenci dili tekrar etme imkânı bulur. Bu bağlamda yazma becerisi ele alınıp gelişimi hakkında doğru tespitler yapmak mümkündür.

Bu çalışmada dört temel beceriden biri olan yazma becerisine geçmeden önce “yazma” kavramına bakmak gerekmektedir. Yazma insanların belli kurallar çerçevesinde duygu, düşünce, niyet, arzu ve hislerini semboller sisteminden faydalanarak aktardığı bir anlatım biçimidir. İnsanlar duygu ve düşüncelerini aktarırken sözlü iletişimden de faydalanırlar; ancak sözlü aracın kullanılması her zaman yeterli olmayabilir. Bu durumda yazmadan faydalanılarak iletişime geçilip duygular ya da fikirler karşı tarafa aktarılabilir (Erol, 2016, s.177). İletişimin en önemli parçalarından biri olan yazma, dil becerilerinin önemli bir parçasıdır. Sözlü iletişimin ihtiyacı karşılayamadığı yerde yazılı bir anlaşma aracı olan yazma becerisinden faydalanılarak sağlıklı bir iletişim sağlanmış olur. Süreç içinde gerçekleşen ve birkaç aşamayı içinde barındıran bu iletişim ve anlatım aracı, sözlü anlatımdan farklı bir özelliğe sahiptir.

Bir yazının yazılıp muhatabına ulaşmasından sonra o metne müdahale etme imkânı bulunmamaktadır. Bunun için yazılacak olan şey üzerine düşünmek bir planlama yapmak ve bu plandan hareketle ihtimam göstererek metni inşa etmek gerekir (Arıcı ve Ungan, 2017, s.1). Meydana getirilen metnin kesintisiz bir şekilde karşı tarafa sunulması ve muhatabın iletilmesi hedeflenen mesajı doğru şekilde anlayarak dönütte bulunması, bu becerinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasında önemli rol oynamaktadır. Yoğun uğraşlar gösterilmesi gereken yazma becerisi, üzerinde durulan noktalar da göz önüne alındığında çeşitli olumsuz durumları da beraberinde getirmektedir. Bu yüzden yazma becerisini doğru geliştirmek, kazanımının doğru bir şekilde yapılmasını sağlamak, çıktıların sağlıklı şekilde alınmasında dikkatli olmak gerekir.

Yazma becerisi ilk etapta öğrencinin kendi başına üstlenip takibini yapabileceği, bir anda tam bir metin ortaya çıkarabileceği bir beceri değildir. Emek isteyen ve üzerinde durulması gereken bir



özelliğe sahiptir. Bu durum dikkate alındığında konuyla ilgili öğretmenlerin yazma öğretiminde üzerinde durmaları gereken dört temel ilkedен bahsedilmektedir. Bunlardan ilki, öğretmenin öğrenciden ne istediğini ve amacını bilmesidir. İkincisi, öğrencilere yazabilmeleri için ortam hazırlamaları ve öğretmen tarafından değişik türde yazıların kullanılmasıdır. Üçüncüsü, yazılı ve anlamlı geri bildirim yapılmasıdır. Öğrencinin gelişebilmesi için yapıcı ve kişiye özgü değerlendirilmesini göreceği, hatalarını fark edebileceği dönütler verilmelidir. Bu en çok ihmal edilen ilkelerden biridir ki çalışmamız da bu konu üzerine şekillenmektedir. Sonuncu ilke ise değerlendirme ölçütleri öğrencilere açıklanmalıdır (Çetin, 2017, s.395). Bu şekilde öğrenci sonraki metinlerinde dikkat edeceği yerlere odaklanarak öz farkındalığını oluşturacak ve daha doğru bir biçimde hareket etme imkânı bulacaktır. Hedefin belirlenip açıklanmadığı bir yazma etkinliği kazanımın elde edilmesinde fayda sağlamayacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin dikkatini çekmeyen bir konu verilmesi, kısıtlı bir zamanda geniş bir konu başlığı verilmesi, yönergelerin açık bir şekilde sunulmaması gibi etkenler de yazma becerisini olumsuz yönde etkileyecektir. Yazma çalışması bittikten sonra vaktinde dönüş yapmayı ihmal etmek öğrencinin kendi yazmasını unutmamasına ve dikkatinin sönmesine sebep olacaktır. Aynı zamanda değerlendirme ölçütlerinin ne olduğunu bilmeden süreç içinde yapılacak yazma çalışmaları bir boşluk içinde devam edeceğinden yine kazanım çıktılarının sağlıklı olarak elde edilememesine sebep olacaktır. Bu sebeptendir ki yazma becerisinin gelişmesinde dört temel ilkenin benimsenip uygulanması son derece ehemmiyetlidir.

## 1.2 Yazma Becerisi Neden Zor Gelişir?

Yazma becerisinin diğer anlatım becerisi olan konuşma becerisi ya da diğer okuma ve dinleme becerilerine göre çıktılarının doğruluk ve akıcılık hususlarında yeterli ve başarılı sayılmasının daha yüksek olması sebebiyle ikinci dil öğrencileri tarafından yazılı anlatım becerisinin de zor ve geç geliştiği bilinmektedir (Durmuş, 2013, s.206). Yazma becerisinde başarı ölçütleri ve diğer becerilerdeki başarı ölçütleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin yazma becerisinden beklenen düzeye ulaşamaması daha olası bir durumdur. Öğrencinin belirlenen ölçütlerde hedeflenen seviyeye yaklaşmaması kazanım olarak başarısız gözükmeye sebep olacaktır. Böyle bir durumdan dolayı yazma becerisinin gelişim sürecinin daha ağır seyretmekte olduğu gözlemlenmektedir. Bu tespitin dikkat edilmesi gereken bir özellik olmasının yanında, gözden kaçırılmaması gereken başka bir nokta da ana dili Türkçe olan öğrencilerin de diğer becerilere göre yazma becerilerinde sorun yaşamalarıdır.

Okuma, dinleme becerileri öğrenme ve kullanmada biraz daha rahat ilerlerken konuşma ve yazma becerilerinde uygulama ve kullanma noktasında problemler yaşanabilmektedir. Bunun fizyolojik ve psikolojik farklı sebepleri vardır. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinde öğretmen de öğrencilerin ana dillerine hâkim olma durumları, öğrenilmekte olan ikinci dil ile ana dillerindeki alfabenin ne derece benzerliğe sahip olduğu, bireyin ana dilinde yazma becerisine olan tutumu, ikinci dili öğrenme sebebi ve ikinci dilin öğrenildiği ortam, bireyin yazmaya yönelik psikomotor becerisinin gelişmişliği, derste yazmaya ayrılan vakit, ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin nicelik ve nitelik olarak yeterli olma durumu (Boylu, 2021, s.77) bu becerinin gelişiminde etkili olan önemli faktörlerdir. Çünkü uygun koşullarda yapılan çalışma fizyolojik ve psikolojik olarak uygun ortamda yapılması halinde öğrencinin kazanıma doru şekilde ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bunlarda problem olması halinde ise yazma becerisi kazanımı doğru şekilde sağlanamaz.

Konuşma ve yazma becerilerinin özellikle kişilerin üretmelerine dayalı iki beceri olması da anlatılmış olan gelişmeyi engelleyici sebeplere ek bir sebep olarak gösterilebilir. Üretim durumunda kişi kendisini psikolojik olarak hazır hissedemediğinde kendisini pasif bir durumda bulabilir. Bu sebepler dairesinde becerinin gelişimi sekteye uğratmaktadır.

Yazma becerisi uygulamalar sırasında sona bırakıldığından sorun yaşanması da kaçınılmaz olmaktadır. Birçok dil merkezinde ve okullarda yazma üzerinde çok durulmaz. Daha çok konuşmaya ağırlık verilir. Öğretmenlerin çoğu sınıf içinde bu etkinliği yapmaktansa eve ödev olarak verir ve daha sonra bunun kontrolü, sağlıklı bir şekilde yapılamaz (Güzel ve Barın, 2020, s.283-284). Bu şekilde gerçekleştirilen yazma çalışmasında öğrenci yazma çalışması eve kaldığı için erteleyip çalışmasını önemsemeyebilir. Yazarken hatalar yapabilir ve bu hatalara zamanında bir geri bildirim almazsa yazısına yabancılaşabilir, merakı sönebilir. Bu da ilerlemenin en büyük engelleyicilerinden olur.

Yazmadaki zorluğuna bir diğer sebep olarak öğretmenlerin yazma etkinliği sırasında öğrencilerinden kendi başlarına eksiksiz ve tam bir metin inşa etmelerini beklemeleri olarak görülmektedir. Yabancı dil öğrenim süreci göz önüne alındığında yazma sürecinin bu şekilde seyretmediği, öğrencilerin doğru yönlendirmelerle bu yazma etkinliğini etkili ve kolay bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olunabileceği ön görülmektedir (Çakır, 2010, s.166). Burada en önemli yönlendiricinin öğretmen olduğu dikkat edilmesi gereken bir husustur. Hatalarının nereden kaynaklandığını fark eden öğrenci zamanla yanlışlarına dikkat edip düzelterek öz farkındalığı yüksek bir şekilde yazmaya başlayacaktır. Bu sebeple öğretmenin zamanında ve yerinde geri bildirimde bulundurması öğrenim sürecinin olumlu sonuçlanmasına katkı sağlayacaktır.

Özellikle normal şartlarda yazma becerisi, ana dili konuşucuları için de sorun teşkil edebilirken ikinci dil olarak öğrenen kişilerde bir sorun olarak karşılaşılmaması yadsınmamalı, bu beceride yaşanan sıkıntılar tespit edilerek çözüm yolları düşünülmelidir.

Yapılan birçok araştırma ilköğretim düzeyinden başlayarak belli bir sistemle öğretilmeye çalışılan yazma becerilerinde ana dili konuşucusu olan öğrencilerin de sorun yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin seçtiği konular üzerinde öğrencilerin istekli yazmadığı, dikkat toplamada, motivasyonda, dil anlamında, bilişsel sebepler bağlamında, duyu ve düşüncelerini ifade etmede sorunlar yaşadığı tespit edilerek konuya çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır (Arıcı, 2007, s.19). Ana dili öğretiminde kademeli olarak kazandırılmaya çalışıldığı süreç içinde hareket eden yazılı anlatım becerisinde, belli yöntemler izlenerek yazma problemlerinin aşılması hedeflenmiştir. Ana dili konuşucularında bile sözü edilen yazı üretme ya da odaklanma probleminin yaşanması, ikinci dil olarak hedefe ulaşmada sorunların yaşanıyor olmasını normal kılmaktadır.

### 1.3 İkinci dil öğretiminde yazma becerisinin gerçekleşme süreci ve şekli

Becerilerin kazanımı noktasında ana dili konuşucularının öğrenmesi ile ikinci dil olarak bir dilin kazandırılmaya çalışıldığı dil öğretiminde farklı yöntemlerden, ilkelere kadar yararlanılmaktadır. Çünkü ikisinin de kazanım odağı, hedef kitlesi, amacı, hedefi farklı şekilde seyretmektedir. Yazma becerisi için de aynı durum geçerlidir.

Yazılı anlatım bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Kısa ve kopuk küçük bir dizi, sınav odaklı yazma etkinlikleri yerine belli bir zaman aralığında gerçekleşen, zamana yayılmış bir planlama ile hareket eden yazma etkinlikleri becerinin edinimi noktasında dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Özellikle kontrollü bir şekilde sınıf içi uygulamalarıyla yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve her düzey için noktalama işaretleri ile yazım kurallarına dikkat edilmelidir. Sınıf içi etkinliklerinde yazmanın üç aşamalı ele alındığından söz edilmektedir: Kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma (Demirel, 2021, s.118). Hedef dildeki sözcükleri, cümle yapılarını kullanarak öğrencilerden beklenen kontrollü yazma; öğrenilen sözcükleri kontrollü bir şekilde kullanarak anlamlı bir paragraf oluşturulan güdümlü yazma ve öğrencilerin kendi üsluplarıyla yazım kurallarına dikkat ederek belli bir konuda yazdıkları serbest yazma öğrencilerin yazma etkinlerini

tekrar yaparak pekiştirmelerine katkısı olmaktadır. Bu aşamalar kullanılarak yazma etkinlikleri çeşitlendirilebilir ve etkinliklerin daha faydalı olması sağlanabilir.

Hyland ikinci dil öğretiminde, yazmanın 1980’li yıllarda özel bir bilim alanı olarak ortaya çıkmasından beri yazma alanında çeşitli kuramların geliştirildiğinden, beceriyi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapıldığından bahsetmiştir. Süreç içinde özellikle yazma öğretiminde bu kuramların ikinci dil öğretiminde odaklandığı belli hususlara dikkat çekilmiştir. Yazma öğretiminde dil yapıları, metnin işlevleri, konular, içerikler, yaratıcı anlatım, yazının türü ve bağlamının yazma öğretiminde odaklanılan noktalar olduğu üzerinde durulmuştur (Durmuş, 2013, s.207-208). Yazma öğretiminde sözü edilen noktalardan hareketle becerinin geliştirilmeye çalışılması, ikinci dil olarak öğrenim sırasında öğrenilmesi hedeflenen dilin etkin bir şekilde kazanılmasını desteklemektedir.

Yazma becerisinin belli aşamalardan geçtiğinden bahsedilmektedir. Sözü edilen aşamadaki modele göre zamana yayılan özelliğinden hareketle öğrencinin hangi türde, hangi konuya dair yazı yazacağını belirlediği “hazırlık” aşaması ile yazma sürecine başlanır. Bunu yazının ana fikrinin planlandığı, örneklemelerinin inşa edildiği aşama olan “planlama” takip etmektedir. Bütün birikimler sağlandıktan sonra birinci ve ikinci aşamanın yazıya geçtiği “tasarım” aşamasına geçilir. Yazının belli bir şekilde kavuşturduğu bu aşamanın ardından yazılmış olan metnin değerlendirilip kontrol edildiği “düzeltme ve geliştirme” aşaması gerçekleştirilir. Bütün aşamalar tamamlandıktan sonra “sunum-paylaşım” olan son kısım ile birlikte yazı, kişilerle paylaşılabilir duruma getirilmiş olur (Şahin, 2021, s.77). Sırayla belirli bir düzende ilerleyen yazma etkinliğinin devam ettiği bu süreç hedeflenen planlı bir yazmanın yol haritası gibidir.

Sözü edilen model ile ilgili başka bir görüş de Hyland’a aittir. Hyland tarafından yazma etkinliği şu şekilde bir süreç modeliyle anlatılmaktadır: “Konu seçimi” ile öncelikle öğretmen ya da öğrenci tarafından bir temanın belirlenmesi, “yazma öncesi” çalışması ile bir beyin fırtınası yaparak konuya dair bilgileri toplama, “yazma” ile fikirleri kâğıda işleme, “taslağın değerlendirilmesi” aşamasında öğretmenin ya da bir arkadaşın hazırlanmış olan çalışmaya bir ön değerlendirmede bulunması, geri dönüşlerden hareketle “yeniden düzenleme”, bu aşamayı takiben öğretmenin ya da arkadaşın “değişiklikleri değerlendirmesi” ve son olarak “son kontrol ve düzeltme” ile plana, içeriğe yönelik son düzeltmelerle yazmanın şekillenmesi durumu söz konusudur (Durmuş, 2013, s.211). Genel yazma uygulamaları bu ve buna benzer doğrultuda sağlanmaktadır.

#### **1.4 Yazma sürecinde üzerinde durulması gereken noktalar**

Yazmanın süreçleri göz önünde tutulduğunda özellikle iki nokta üzerinde durulması gerekli ve önemlidir. Bunlardan ilki yazmanın kısa süreli “oldu, bitti” ile gerçekleşen bir etkinlik olmadığı ve bir süreç içinde hareket etmenin gerektiğidir ki bu durumun değerlendirme kısmı da aynı şekilde dikkate değer bir noktadır. Bilinmektedir ki sadece sonucunda yapılan değerlendirmeler başlangıç noktasından son ana kadarki sürece kapsamlı bir şekilde bakılmadığından doğru bir netice verememektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde doğru bir değerlendirme yapılabilmesi için süreç değerlendirmenin esas alınması, sadece sınav puanlarına göre değil ürün dosyalarında yer alan ödev ve performansların da göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Üstten, 2019, s.137). Öğrenciyi doğru değerlendirebilmek için süreç içindeki gelişimini takip etmek daha sağlıklı bir değerlendirmede bulunma ve gelişimi gözleme imkânı sağlayacaktır.

Üzerinde durulması gereken ikinci durum da yazma becerilerinin süreç içinde doğru ve düzenli şekilde değerlendirilerek öğrencilere geri dönüşlerin yapılmasıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin çalışmalarına doğrudan ve düzenli bir şekilde dönüt verilmesinin çok faydalı olduğu gözlemlenmektedir. Bu yazılı

anlatım çalışmalarının en önemli aşaması olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretmenin gerek sınıf içi çalışmalara gerekse doğrudan kendisinin yaptığı çalışmalara doğrudan geri bildirimde bulunmasının gerekli olduğu görülmektedir. Yapılan bu geri dönüşlerin öğrencinin yazma çalışmalarının niteliğine doğrudan olumlu olarak etki ettiği görüşü savunulmaktadır (Göçer, 2019, s.326). Düzensiz geri dönüş vermek ya da dönüş vermemek öğrencinin yazma gelişimini sağlayamamasına sebep olur; bu da yazmaya yönelik gerçekleştirildiği düşünülen etkinliği geçersiz, işlevsiz kılar. Ancak öğrencilere geri dönüş yapılırsa ve bu dönütler öğrencilerin hatalarını fark etmelerini ve bir daha tekrar etmemelerini sağlayacak şekilde yapılırsa yazma etkinliğini geliştirme amacına hizmet etmiş olur.

### 1.5 Yazma etkinliklerine geri dönüt vermek

Öğrencilerin yazma etkinliklerinin düzeltilmesinin çeşitli yolları bulunmaktadır. Öğrencinin yazılarını kendi kendilerine düzeltmesi, öğretmen ve öğrencinin yüz yüze yazma etkinliği hatalarını birlikte düzeltilmesiyle gerçekleştirilen karşılıklı düzeltme, belirli sayıdaki ödev ya da sınav kâğıdının sınıfta öğretmen tarafından düzeltilmesi yoluyla yapılan düzeltme, öğrenci isimlerinin kapatılarak iki kişinin ya da iki sınıfın kâğıtlarının birbirleri tarafından karşılıklı düzeltilmesi ile yapılan değiş tokuş yaparak düzeltme, öğretmenin düzeltme sembolleri kullanarak öğrencisinin kâğıdındaki hataları düzeltilmesi yöntemiyle gerçekleştirilen öğretmen düzeltmesi sözü edilen yollardandır (Göçer, 2019, s. 328). Bu yöntemlerden biri ya da birkaçı kullanılarak öğrenci yazmalarına geri dönüşlerde bulunmaktadır. Bu şekilde yazıda meydana gelen hatalara dikkat çekilerek kazanıma yönelik bir adım atılmaktadır.

Öğrencilerin yazılı metinlerine geri bildirim yapılırken genellikle klasik yazma okuma sistemiyle öğrencinin yanlış yaptığı yer çizilerek işaretlenerek öğrencinin doğru şekilde yazması beklenen kelime ya da noktalama işareti açık şekilde öğrenciye gösterilir. Bu yöntemde öğrenci nerede hata yaptığını hemen fark eder. Bu hem öğretmen için hem de öğrenci için kısa sürede gerçekleşen bir hata düzeltme yöntemidir. Ancak bu hata düzeltme yönteminde genelde öğrenciler hatalarına bir kere yüzeysel olarak bakar. Öğretmen hataları tek tek doğru şekilde yazdığından daha aktiftir. Süreç daha öğretmen odaklı devam eder. Bu hata düzeltme şekli daha açık ve süreden tasarruflu gibi gözükse de öğrencinin aktif olmasını sağlamaz.

Bu hata düzeltme yöntemi yerine uzun yıllardır farklı dillerde de kullanılan hata düzeltme kodları ve ana dili öğretiminde de biraz daha farklı bir sistemle MEB tarafından uygulanan düzeltme sembolleri yöntemi öğrenciyi sürece dâhil ederek daha aktif olması sağlamak istenmiştir.

Bu düzeltmeler önceki yıllarda MEB tarafından geliştirilmiş olan ve düzeltme sembolleri olarak İlköğretim Okulları Türkçe-Yazı Öğretim Programında aşağıdaki tabloda yer alan sembollerle sağlanmak istenmiştir (Göçer, 2019, s.333).

SEMBOL	ANLAMI	SEMBOL	ANLAMI
↑	Büyük yazı	→←	Yakın yaz
↓	Küçük yaz	Y	Yanlış
∪	Birlikte yaz		Daha güzel yaz
→	Paragraf başı yap		Kelime fazla
←	Hatalı paragraf başı		Ayrı yaz
	Harf noksan		Gayret et
—	Harf yanlış	*	Güzel
	Harf fazla	**	Çok beğendim

Şekil 1. İlköğretim Okulları Türkçe-Yazı Öğretim Programında Düzeltme Sembolleri

Ana dili konuşucularının yazılı metinlerinin düzeltme sembolleriyle okunmasına yönelik çalışmada, geliştirilmiş olan sembollerin öğrenciyi aktif kılması, öğrencinin hatalarını kendisinin bulmasında öğrencinin kendisini geliştirmesi amaç edinilmiştir. Görsellerle ifade edilen bazı sembolleri öğrenci kolaylıkla hatırlarken öğrencinin bazı sembolleri hatırlamada güçlük yaşama ihtimalinden dolayı, geri dönüşlerde motivasyonun azalmasına sebep olabileceği endişesi de akla gelmektedir.

Bu düzeltmeler semboller şeklinde MEB'in ana dili konuşucularının öğretim programında yer almıştır. Bu semboller sisteminin ikinci dil öğretiminde de daha basit ifadelerle kullanılması bu çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır.

### 1.6 İkinci dil öğretiminde hata kodlarının kullanılması

MEB'in düzeltme sembollerine göre daha kapsayıcı olması, akılda tutulması kolay kodların tercih edilmesi, ikinci dil öğretiminde başka dillerde kullanılırken Türkçede klasik okuma yöntemine göre çok tercih edilmeyen bir yöntem olması hata kodlarıyla yazılı metinlerin düzeltilmesiyle ilgili çalışmayı akla getirmiştir. Bunun yanında öğrencilere hata kodlarıyla yapılan geri dönüşlerde uygulanan sistemin onlar üzerindeki akademik etkisinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Ayrıca kodların uygulanmasına ve sürece yönelik sorularla öğrencilerin psikolojik durumlarının ölçülmesiyle de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlanmak istenmiştir.

Bu amaçlardan hareketle 7 haftalık süreçte hata kodlarıyla okuma sistemi öğrenciler üzerinde uygulanmış olup bu yeni yöntem ile değerlendirilen öğrenciler "deney grubu" olarak adlandırılmıştır. Deney grubunun yazı metinlerine hata kodları sistemi ile geri bildirimde bulunulmuştur. "Deney grubu"ndaki gelişimi gözlemlemek amacıyla bir de "kontrol grubu" tayin edilmiştir. Bu kontrol grubunun yazı metinleri de klasik yazma değerlendirme yöntemi ile incelenmiş ve çalışmanın "kontrol grubu" olarak nitelendirilen grubu da bu yöntem ile değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki yazma becerisi geri bildirim şu şekilde yapılmıştır: Hataların yeni bir yöntem olan "hata düzeltme kodlarıyla okunmasında" öğrencilerin

yazmalarındaki hatalarının altı çizilip üzerine yaptıkları hatalar, daha önceden öğrencilerle paylaşılmış olan hata kodu listesindeki sembollerle ifade edilmiştir.

Bu çalışmada MEB'in uyguladığı semboller sistemden farklı olarak hataya sebep olan durumun ne olduğu kelimeler ve birkaç istisna dışında kelimelerden müteşekkil harflerden oluşturulmuş kodlardan meydana gelmiştir.

Öğrenciler bu sembollerden yararlanarak hatalarını görmüştür ve yaptıkları yanlış bulup düzeltmeye çalışmışlardır. Düzeltilmiş olan yazma etkinliklerini tekrar öğretmene vermişlerdir. Öğretmen, öğrenci tarafından düzeltilebilmiş ifadelere işaret koyarken yanlış olarak kalmış ve öğrencinin hatasını fark edemediği ifadelere doğrusu açıkça yazarak dönüt verilmiştir. Bu yöntem ile iki fayda beklenmiştir: İlki öğrenciyi sürece dâhil ederek hatalarını görmesini sağlamak, diğeri de hatalarının üstüne gidip düzelterek hata pekişmeden doğru şeklini kendilerinin tekrar yazarak ve görerek öğrenmelerini temin etmektir.

Hata kodları ile okumanın da kendi içinde olumsuz sayılabilecek tarafları vardır. Bu daha çok öğretmenin ikinci kez kâğıda bakacak olması ve öğrencinin ikinci kez hatalarına odaklanarak bir yazma becerisi etkinliğini iki kere gözden geçirme durumundan kaynaklı zaman kullanımınıdır. Bunun önüne geçmek için süreç içinde aynı etkinlik tekrar edilirken öğretmen hata kodu ile yazıları okuduktan sonra öğrenciyeye verip öğrencilerden ikinci dönütü almadan, bütün yazma etkinliklerini süreç içinde tek sefer okumalı takiple de yapabilir. Bu durumda öğrenci daha çok merkezde olur, öğretmen desteği biraz daha geri planda kalır. Yine de öğrenci hatasına odaklanmak zorunda hissedeceğinden, isterse öğretmeninden yardım alır, istemezse kendi kendine çalışacağından süreç içinde gelişme gösterecektir.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde esas alınarak hazırlanmış olan dil yeterlilikleri kapsamındaki programda B2 düzeyinden beklenenler; somut ve soyut konular içeren metinlerin içeriklerini ana hatlarıyla kavrayabilmeleri, kendi uzmanlık alanlarına dair tartışmaları anlayabilmeleri, akıcı bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri, kendilerini ifade etmede daha az çaba harcamaları, kendilerini geniş bir konuda belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edip güncel konularda kendilerini rahatlıkla ifade ederken çeşitli konularda olumlu-olumsuz yönde değerlendirebilmeleridir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019, s.25). Yapılan bu çalışmada B2 düzeyinde hata kodları ile kontrol edilmesinde öğrencilerin gelişimi bu bağlamda gözlemlenmiş olup B2 kazanımlarını ne derece sağladığı ve yazma becerisini ne derece geliştirdiği konularından hareket edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında geliştirilmiş olan program kapsamında sözü edilen seviyedeki öğrencilerin gelişimi izlenmiş ve hata kodlarının etkisi bu bağlamda ölçülmeye çalışılmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada yeni bir teknik olan hata kodları ile yazma becerilerine geri dönülmesi ve bu geri dönüşler neticesinde öğrencilerin gelişiminin gözlemlenmesi amaçlanmıştır.

Çeşitli semboller kullanılarak oluşturulan hata kodlarıyla B2 düzeyindeki ikinci dil öğrenen öğrencilerinin yazı becerilerini geliştirmelerine geri dönülmüştür. Bu geri dönüşlerin 7 haftalık süreç içerisinde öğrencilerin yazma becerilerinde farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılarak yeni tekniğin etkisine bakılması hedeflenmiştir.



Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde klasik yöntemle yazıların okunmasına alternatif olarak hata kodları ile yazıların değerlendirilmesinin öğrenci yazı becerisinin geliştirilmesine etkisinin ne olacağı sorunu üzerinden konu tetkik edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sırasında aynı seviyede *-B2 düzeyinde-* iki sınıf mevcudu denek olarak kullanılmıştır. Bu iki sınıfın mevcudu toplam 16 kişiden oluşmaktadır. Bu sınıflardan biri denek grubu olarak diğeri de kontrol grubu olarak çalışmada kullanılmıştır. İki grup da aynı yazma konuları üzerinden 7 hafta boyunca belli yazma etkinliklerine tâbi tutulmuştur. Deney grubunun yazma etkinliklerine hata kodları ile dönüt verilirken kontrol grubunda yazma etkinliklerine klasik yöntemle geri dönüş yapılmıştır. İlk hafta yazma becerileri bir ön test ile ölçekler kullanılarak iki hoca tarafından değerlendirilmiş olup 7. hafta da son yazma etkinlikleri son test ile değerlendirilmiştir. Ön test ve son test için geliştirilmiş olan ölçeklerle hem “deney grubu” hem de “kontrol grubu”nun süreç içindeki değişimleri gözlemlenmiştir. Ayrıca 7. haftanın sonunda “deney grubu”na bir yarı yapılandırılmış görüşme anketi uygulanmış olup bu anket ile daha önce uygulanan klasik yöntemli okumanın mı yoksa yeni bir yöntem olan hata kodlarıyla yazma etkinliklerinin mi daha verimli olduğu sorgulanmıştır.

Yapılan araştırmada öğrencilerin fiilerine odaklanıp süreç içindeki eylemlerinin değişimi gözlemlenmiştir. Sosyal bilimlere yönelik yapılan bu tür araştırmalarda gözlem, görüşme, döküman analizi gibi farklı nitel bilgi toplama yöntemlerinden yararlanılmaktadır ve algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi bir biçimde ortaya konduğu bütüncül bir sistemle gerçekleştirilmektedir (Yıldırım, 1999, s.9). Kullanılan bu yöntemin bütün sosyal bilimler araştırmalarının insan temelli bir kaynağa sahip olmasından ileri geldiğini söylemek mümkündür. Nitel araştırmaların tutumlar üzerindeki değişimleri gözlemlenmekte oluşu (Aydın, 2018, s.61) öğrencilerin yazma becerilerindeki değişimlerini gözlemlenmede bu yöntemden yararlanılmasını gerekli kılmıştır.

Tutum ve değişimleri incelerken bu süreç odaklı çalışmada öğrencilerin başlangıç ve bitiş zamanları arasındaki tutum farklılıklarını daha somut ifade edebilmek için nicel araştırma yönteminden de faydalanılmıştır. Çünkü nicel araştırmalarda nicel verilerin toplanarak değişkenler arasındaki ilişkileri kanıtlama çabası vardır. Araştırmacının genellemeler yaparak nedensellik ilişkisini açıklama amacı taşımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021, s.13).

## 2.1 Araştırmanın deseni

Araştırma yapılırken öğrencilerin süreç içerisindeki yazma becerilerindeki gelişimi gözlemlenmek adına hem deney grubunda hem de kontrol grubunda ön test ve son test kullanılmıştır. Bu testler ölçekler yardımıyla değerlendirilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme anketi ile de öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Uygulanan testler bağlamında nicel bir yöntem kullanılmış olması ve aynı zamanda bir görüşme anketi ile nitel bir zeminde değerlendirilmiş olması, çalışmayı karma desenli bir araştırma modelinde şekillendirmiştir.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini desteklemesi ve onaylamasının yanında ayrıntılı ve gelişmiş bir analize imkan sağlaması (Butgel Tunalı, Gözü ve Özen, 2016, s.107) her iki araştırma yönteminden yararlanılmasını gerekli kılmıştır. Bu yöntem ile öğrencilerin tutum ve değişimleri süreç içinde gerçekçi bir şekilde incelenirken kullanılan ölçekler ve sayısal veriler de bu süreçteki değişimi nicel bir zeminde somut bir şekilde gösterme imkanı sağlamıştır.

## 2.2 Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 Bahar döneminde İstanbul İbn Haldun Üniversitesi TÖMER’de 2021-2022 Bahar döneminde B2 düzeyinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyinde ki 16 kişiden oluşan iki sınıf oluşturmaktadır.

## 2.3 Verilerin toplanması

Çalışmaya başlamadan önce öğrenciler ilk hafta süren bir etkinlikle hata kodları ile tanıştırılmıştır. Sınıftaki öğrenciler ikişerli gruplara ayrılarak her birine hata kodlarının sembolleri ve açıklamaları kesilerek verilmiş ve örnek olarak verilen kâğıttaki gibi hangi hatalı cümlenin hangi hata kodu olduğunu bulmaları ve eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik bittikten sonra kontrol etmeleri için öğrencilere süreç boyunca da kullanacakları hata kodu listeleri verilmiştir. Bu şekilde öğrenciler süreç içinde kullanacakları hata kodları ile tanıştırılmıştır.

7 haftalık süreçte deney grubuna da kontrol grubuna da farklı konu içeriklerinden oluşmuş yazma etkinlikleri verilmiştir. Deney grubunda yazma etkinlikleri okunurken yaptıkları yanlışlar işaretlenerek bu işaretli yerlere hata kodu yazılmış ve hatalarının nereden kaynaklandığını ifade eden semboller listesine bakarak hatalarını düzeltmeleri ve öğretmene geri vermeleri istenmiştir. Kontrol grubunda ise yazma etkinliklerindeki hatalar direkt üstü çizilip doğrusunun yazılması usulüne dayanan klasik yöntem okumasıyla geri dönüşler sağlanmıştır ve öğrencilerden bir dönüş istenmemiştir. 7 haftalık süreç bu şekilde tamamlanmıştır.

## 2.4 Verilerin analizi

Veriler analiz edilirken öğrencilerin yazma etkinliklerinin taranması ve incelenmesi ile elde edilmiş olan ön test-son test değerlendirilmesine başvurulmuştur. Bu testler de geliştirilmiş olan yazma ölçeği bağlamında değerlendirilmiştir. Yazma ölçeklerinin puanları konunun kapsamı göz önünde bulundurularak her iki grupta da ön test  $20 \times 5 = 100$  olacak şekilde gerçekleştirilirken son testler de ise  $25 \times 4 = 100$  olacak şekilde 100’lük sisteme tamamlanarak değerlendirilmiştir. Bu puanlama kapsamında hem deney grubunun puanları hem de kontrol grubunun puanları ölçeklerde belirtilip hesaplanmış ve bir sonuca varılmıştır.

## 3. BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 seviyesinin yazma becerisine yönelik 7 haftalık değerlendirme sürecinde hata kodlarıyla öğrencilere geri dönüşler yapılmasının ardından kendilerindeki gelişim takip edilmiştir. Gelişim kapsamında ön test ve son test uygulanarak “deney grubu” ve “kontrol grubu” olacak şekilde 16 kişiden oluşan iki B2 düzeyindeki sınıf gözlemlenmiştir.

Araştırmalar neticesinde “kontrol grubu”nun ve “deney grubu”nun yazma becerileri geliştirilmiş olan ölçeklerle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerde “kontrol grubu”nun süreç içindeki durumu şu şekildedir:

KONTROL GRUBU				
	ÖĞRENCİ	ÖN TEST PUANI	SON TEST PUANI	FARK
1	K1	60	77	+17
2	K2	70	52	-18
3	K3	85	88	+3
4	K4	85	88	+3
5	K5	85	84	-1
6	K6	70	56	-14
7	K7	90	80	-10
8	K8	85	80	-5

Şekil 2. Kontrol Grubu

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi “kontrol grubu”nda 8 öğrenciden 5 öğrencinin ön testleri ile son testleri arasındaki puanlarda düşüş görülmektedir. Bu testler arasındaki düşüş 2 öğrencide büyük bir fark değilken 3 öğrencinin sonuçlarında iki test arasındaki puan farkı oldukça fazladır. Bunun yanında 3 öğrencinin ön test ve son testleri arasındaki puanlarda artış görülmektedir. 1 öğrencinin testleri arasındaki fark gözle görülür bir boyuttayken 2 öğrencide bu fark oldukça azdır.

Çıkan sonuçlar kapsamında “kontrol grubu”nun yazma sürecinde 7 haftalık süreçte yazma becerilerinde gelişim izlendiği söylenememektedir. Hatta öğrencilerin ön test ve son testleri dikkate alındığında yazma becerilerinde gerileme olan öğrencilere de rastlanmaktadır.

Hata kodları ile yazma becerileri değerlendirilen “deney grubu”ndaki öğrencilerin süreç boyunca yazma taslakları düzenli olarak kontrol edilmiş olup birinci hafta yazma taslaklarına bir ön test ve yedinci hafta yazma taslaklarına da bir son test uygulanmıştır (EK A ve EK B). Öğrencilerin bu ön test ve son test yazma sonuçlarına bakıldığında ise aşağıdakine benzer bir tablo ortaya çıkmaktadır:

DENEY GRUBU				
	ÖĞRENCİ	ÖN TEST PUANI	SON TEST PUANI	FARK
1	D1	80	92	+12
2	D2	85	82	-3
3	D3	75	90	+15
4	D4	80	94	+14
5	D5	65	80	+15
6	D6	75	92	+17
7	D7	85	84	-1
8	D8	65	86	+11

Şekil 3. Deney Grubu

Sonuçlar ele alındığında “deney grubu”ndaki 8 öğrenciden 6’sı yazma puanlarında gözle görülür bir artış tespit edilirken 2 öğrencinin testinde dikkate değer görülmeyecek bir düşüş gözlemlenmiştir.

Söz konusu edilen sonuçlar bağlamında “deney grubu”na uygulanan bu yeni yöntemin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde etki ettiği yorumu yapılabilmektedir. Ayrıca bu kodlara dair kendilerinin de görüşlerine başvurulmuş olup yeni yöntemle dair kendileri de fikir beyan etmişlerdir.

Beyanlardan hareketle “deney grubu”ndaki sekiz öğrenciden 6’sı kodlarla ilgili değerlendirme sürecine olumlu yaklaşırken 1 öğrenci hem klasik yazma düzeltme yöntemini hem de kodlarla düzeltme yöntemini tercih etmiş, 1 öğrenci de tamamen klasik yazma düzeltme yöntemini tercih etmiştir.

Yapılan araştırma göstermektedir ki öğretmen merkezli bir yazma değerlendirmesi öğrencilerin gelişimi üzerinde büyük olumlu bir etki oluşturmamaktadır. Literatürde öz geribildirim ya da öz değerlendirme olarak da bilinen geribildirim yöntemi en temel ifadeyle kişinin kendi kendisinin değerlendirme süreci olarak bilinmektedir (Karateke Bayat, 2018, s.32). Alanyazında öz düzeltme adıyla da ifade edilmiş olan öğrencinin hatalarına kendisinin odaklanması durumu, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını arttırmakla birlikte gerekli becerinin gelişmesini de teşvik etmektedir. Geleneksel yaklaşımların merkezde tutulduğu hata düzeltmelerinde, öğretici doğrudan öğrencinin hatalarına müdahale etmektedir. Bu tarz bir düzeltme şekli öğrenenlerin farkındalığına olumsuz yönde etki etmektedir (Çelik, 2019, s.13). Son dönemlerde öğretici odaklı bu yaklaşım yerini öz düzeltme diye tabir edilen öğrencinin kendi hatalarını fark ederek düzelttiği süreçle, akran düzeltmesi olarak ifade edilen öğrencinin arkadaşları tarafından hatalarının düzeltilmesi sürecine bırakmıştır.

Yazılı düzeltme geribildirimleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Doğrudan geri bildirimlerde öğretmen, öğrencinin metnindeki yanlışlarına açık bir şekilde düzeltmede bulunurken dolaylı geribildirimlerde öğrencilerin yazılarına direkt bir müdahalede bulunulmaz. Yazılı taslak metinler üzerinde hataların üstünün ya da altına çizilmesi, yuvarlak içine alma veya kodlar sisteminden yararlanarak hataya odaklanılmasını sağlama durumu söz konusudur. Alanyazın

incelendiği zaman bazı görüşlerin doğrudan geribildirimde bulunulmasının öğrencinin yazılı anlatım becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönüdeyken bazı çalışmalar doğrudan düzeltmenin daha verimli bir etki oluşturduğu üzerinedir. Bunun yanında her iki geribildirimde de öğrencilerin yazılı becerilerinin gelişmesi üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu yönündedir (Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016, s.87-88). En önemli noktanın öğrencilerin yazılı çalışmalarına düzenli bir geribildirimde bulunmanın onlar üzerinde yararlı bir etkisi olduğu muhakkaktır. Ancak çalışmalar kapsamında temel seviyelerde doğrudan yapılan geribildirimlerin öğrenciler üzerinde - dile yeni maruz kalmaları, derin tecrübeye sahip olmaması gibi sebepler düşünülebilir- etkili olduğu ayrıca ifade edilmiştir Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016, s.88). Bu kapsamda da düşünülebilir ki yapılmış olan bu çalışma ileri seviye bir grup üzerinde uygulanmıştır. İleri seviyedeki öğrencilerin dilbilgisel olarak biçimbilimsel, söz dizimsel olarak pek çok bağlamda bir birikime sahip olduğu muhakkaktır. Bu bağlamda bu öğrenciler üzerinde yapılan hata kodlarıyla yazılı metinlerinin değerlendirilmesi çalışması kendilerinin daha çok farkında olmalarını desteklemiştir. Bireysel olarak bir yazılı metin inşa edebiliyor olduklarını görmek öğrenciler üzerinde motive edici bir etki bırakmıştır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin merkeze alınarak yaptığı düzeltmelerde öğrencinin kendisini gözlemleyip analiz etmesine, yaptıklarının farkında olarak yazma taslaklarını kendi başına değerlendirme imkânı sunarak kendisini geliştirmesine ciddi katkı sağladığını göstermiştir. Ancak burada en çok dikkat edilmesi gereken nokta öğretmenin öğrencilerine doğru ve zamanında geribildirimlerde bulunarak onlara rehberlik etmesi hususuna dikkat çekilmektedir (Karateke Bayat, 2018, s.33-34). Öğretmenin sadece yol gösterici bir rol üstlenerek öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve yazma metinlerine bireysel olarak odaklandıkları süreçte doğru yönlendirmeler yaparak daha bilinçli devam etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da sürecin daha sağlıklı ilerleyip gelişmesine imkân tanımaktadır.

B2 seviyesinde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kendi yazma metinlerine yaptıkları değerlendirmede hata kodları, öğretmenin öğrencilerine bir çeşit yol gösterici niteliktedir. Öğretmen birebir ve doğrudan hatalarına müdahale etmeden işaretler yoluyla öğrencilerinin kendilerini değerlendirip hatalarının kendi kendilerine farkına varmalarında yardım etmiştir. Böylece öğrencilerin merkezde tutulduğu, öğretmenin yol gösterici bir konumda olduğu süreç devam etmiştir. Bu süreçte hatalarının öğrenciler tarafından hiç fark edilmediği ya da özel olarak dikkat çekilmesi gereken durumlara doğrudan müdahale edilmiştir. Bu şekilde hataların kemikleşerek kalıcı hale gelmesinin de önüne geçilmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen 7 haftalık “hata kodları ile yazma etkinliğinin kontrol edilmesi” incelemesinde deney grubundaki öğrencilerin yazmalarında olumlu yönde bir değişim tespit edilmiş olup öğrencilerle yapılan görüşme formunda da bu durum “*olumlu*” olarak teyit edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

- 1) Deney grubu ve kontrol grubuna ait ön testlerde yazma puanlamaları arasında fark yoktur. İki grubun da yazma ile ilgili çalışmaya başladığı zaman birbirine yakın yazma becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

- 2) Deney grubuna ait ön test ve son test yazma puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 7 haftalık sürecin sonuna gelindiğinde deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test durumlarına bakıldığında gelişimleri noktasında olumlu bir fark tespit edilmiştir.
- 3) Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında olumlu bir gelişme tespit edilememiştir. Hatta bazı öğrencilerin yazma becerilerinden hareketle yapılan ön test ve son test değerlendirmelerinde geriledikleri görülürken bazılarında da hiçbir değişiklik olmadığı saptanmıştır.
- 4) Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. İki grup birbiriyle kıyaslandığında deney grubundaki olumlu değişim kontrol grubunun kendi içindeki dinamiğinde görülmemektedir. Ayrıca deney grubu, kontrol grubuna göre yazma becerisini ilerletmiştir.
- 5) Hata kodlarıyla yazma becerisinin okunması ve bu şekilde geri bildirimde bulunulması, öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturmuş ve öğrencilerin gelişmesini sağlamıştır. Yapılan geri bildirimler öğrencilerin hatalarını fark etmeleri açısından faydalı olmuş, onların farkındalığını arttırmıştır.
- 6) Yazmalara klasik yöntem olarak kullanılan hatayı direkt yazma usulü kullanıldığında öğrenciler yazmada yaptıkları hatalar üzerinde çok durmamıştır. Yazdıkları metinlerde hatalarını açıkça belirtmek öğrencilerin dikkatini çekmemiştir. Hatalarının üzerinde çok durmadan sürece devam etmelerine sebep olmuştur.
- 7) Yabancılar öğrencilere Türkçe öğretiminde klasik yöntemlerle yazı çalışmalarının kontrol edilmesinden hata kodları ile geri dönüş yapılması öğrencilerin yazma becerilerini daha çok geliştirmektedir. Öğretmen merkezli bir çalışmayı öğrenci merkezli bir çalışmaya çekerek öğrencilerin süreç içinde daha aktif rol almalarını sağlamaktadır. Böyle bir uygulama öğrencilerin farkındalığa sahip olmasını sağlamanın yanında onların merakını da arttırmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerileri süreç odaklı ve kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencilerin ilgisini çekecek konular seçilirken onları motive edici bir tutumla zamanında geri dönüşler yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yazma becerileri hata kodları ile okunmalı ve bu hata kodlarıyla geri bildirimde bulunulduktan sonra öğrenci gözlemlenmelidir.
- Hata kodları ile yazma becerilerinin değerlendirme sonucuna geri dönüş yapıldıktan sonra öğrenci metnindeki hataların, öğrenciler tarafından düzeltilmesi istenmeli ve süreç takip edilmelidir.
- Hata kodlarıyla okuma sistemi bütün yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi veren kurumlarda uygulanmalı ve öğrenci merkezli bir yazma becerisi geliştirme süreci gerçekleştirilmelidir.
- Yapılan bu çalışma diğer seviyelerde de uygulanarak öğrenciler gözlemlenmeli, hata kodları kullanılarak öğrenci metnlerine geri dönüş verilmelidir.



## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Sorunları, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32(346), 16-20.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi (UBSBİD)*, 2(2), 60-71.
- Boylu, E. (2021). *Kuramdan Uygulamaya Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. ve Özen, G.(2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma araştırma yöntemi”, *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çelik, A. (2019). *İkinci/ yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözel hatalarına ilişkin öğretici tercihleri ve tutumları*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, D. (2017). Dil Becerileri- Anlatma (Konuşma ve Yazma Becerileri), ed. Hayati Develi (ve diğer), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı I.* (359-424) İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi* (13.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi* (2.bs.). Ankara: Grafik Yayınlar.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* (177-214), Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). *Yazma Eğitimi* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (3.bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, Y. (2021). *Yabancı Dilde Ölçme ve Değerlendirme* (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*. (2019). İstanbul, Türkiye Maarif Vakfı.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Uslu Üstten, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (119- 138), Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 10-18.

## EK-A BİRİNCİ HAFTA ÖĞRENCİ YAZMA TASLAKLARI

Farkışmada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı...

Sorumlusu Kim?

Dün akşam saat 10:30'da kamyon otobüse çarptı. Kazada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı.

İzmirde <sup>N</sup>olduğu <sup>YE</sup>çarpışma <sup>EE(H&I)</sup>, kamyon şoförünü suçlandı. Polis, şoförü gözaltına aldı ve mahkemeye gönderdi.

Bir avukat, bize "Kasıtsız öldürme cezası 15 yıl hapis" <sup>EE</sup> diye söyledi. Ama ölenlerin aileleri şoförünün idam edilmesini istediklerdi.

(3 ay sonra <sup>iH</sup>)

İzmirde <sup>N</sup>olduğu <sup>YE</sup>kaza <sup>EE(H&I)</sup> 3 ay önce bir sürpriz <sup>YE</sup> ortaya çıktı. Şoför <sup>iH</sup> 15 yıl hapis <sup>iH</sup> cezasına <sup>EE(L&M)</sup> olmaya razı oldu, dün mahkeme suçsuz olduğuna karar verdi.

Gerçek suç <sup>YE</sup> otobüs şoförünü <sup>iH</sup> ortaya çıkardı. Çünkü kaza olduğunda o çok sarhoştu ve uygunsuzca kullanıyordu.

### Atasözleri Değerlendirme

Her kültürün, ülkenin, yerin, bölgenin atasözleri vardır. Bazıları yerel bazıları evrenselidir. İnsanların davranışlarını ilgilendiren atasözleri genellikle kültürler arasında paylaşılır. Bunlardan arasında, ikisi derin bir manası vardır: Her koyun kendi bacağından asılır (birinci) ve Sürüden ayrılanı kurt kapar (ikinci). Aşağıdaki paragraflarda bunları değerlendirecektir.

Birinci atasöz <sup>Y-E</sup> bağımsızlığın önemi <sup>EE(AZL)</sup> vurgular. Burada "kendi" kelimesinin kullanması demek ki hareketi veya eylemi bireysel bir insan <sup>Y-Z</sup> yansıtmaktadır. Başka bir deyişle herkes <sup>EE(C)...</sup> kendinin sorumluluğu vardır. İyi bir şey olurken, bazen grupta <sup>Y-E</sup> olmasında da faydalı çünkü her zaman <sup>EE(LBİ)</sup> kendimizin problemleri <sup>EE(LBİ)</sup> çözemeyiz yani bazen dışarıdan yardım <sup>EE(LBİ)</sup> ihtiyacımız vardır. Bu sebeple eğer sürüden ayrılırsak, kurt bizi kapabilir.

Sonuçta, hem gruba dahil olmak hem de birey olmak önemlidir. Genel olarak bence birey olmak daha iyi çünkü <sup>EE(1MA)</sup> diğerlere <sup>EE</sup> rahatsız <sup>EE(LBİ)</sup> vermeden hayatımız <sup>EE</sup> yaşayabilir anlamına gelir. Ancak sosyal varlıklar olarak bazen <sup>EE(LBİ)</sup> problemlerimiz <sup>EE</sup> bir kişiden daha fazla insan <sup>EE</sup> dahildir ve bu durumlarda gruba dahil olmak yararlı olabilir. Son olarak, bu tartışma <sup>EE(LBİ)</sup> zenginleşmek için İngilizceden bir <sup>Y-E</sup> daha <sup>WH L-M</sup> atasöz eklemek istiyorum; <sup>EE</sup> Bu dünyada iki insan <sup>EE</sup> türü vardır - alanları ve verenleri. Alanları daha iyi yerler, verenleri daha iyi uyurlar.

## Yolsuzluk

Maalesef, günümüzde yolsuzluk dünyada en yaygın <sup>im EE</sup> suç kurdu. Yolsuzluk, genelde rüşvetle yapılan işlemler ya da stolentizm <sup>im</sup> şeylerdir. Genellikle güçlü olan insanlar yapar, ama bazı bir baş sadece devlet seviyesinde <sup>im</sup> yapılır. Şirket seviyesinde ve aile seviyesinde de olabilir. Çok yaygın EK rağmen bu suç adından güçlenen çünkü kolayca sağlanabilir. Yolsuz insanlar kaditler EE (Lambert) faide EE isteyen birbirlerini resmi olmayarak yardımlaşır.

Bu toplumda yolsuzluk yaygınca, adaletsizlik, zulüm ve fakirlik yapılır. Bu günden yolsuzluk isim çok ajir cezalara var EE, güçlette ya idam etmek ya da müebbet EE EE (L31) hapis etmek Y-KEK. Ayrıca adil ülkelerde EE (L31) yolsuzluk ortaya çıkan kisiler isim korunma kararlarına varır EE (L31). Umarım yolsuz EE bitirip bitirip adil EE bir dünya olur Y-K.

## EK-B YEDİNCİ HAFTA ÖĞRENCİ YAZMA TASLAKLARI

Çarpışmada 5 Kişi öldü, 10 Kişi yaralandı...

## Sorumlusu Kim ?

Dün akşam saat 10:30'da kamyon otobüse

çarptı. Kazada 5 kişi öldü, 10 kişi yaralandı.

İzmirde <sup>alan</sup> olduğu <sup>EE (KAZI)</sup> çarpışma, kamyon şoförü suçlandı.

Polis, şoförü gözaltına aldı ve mahkemeye gönderdi.

Bir avukat, bize "Kasıtsız öldürme cezası" 15 yıl

hapis" diye söyledi. Ama ölenlerin aileleri

şoförün idam edilmesini istediler.

İzmirde <sup>alan</sup> olduğu <sup>EE (KAZI)</sup> kaza <sup>3 ay sonra</sup> üç ay önce bir <sup>gerek</sup> sürpriz <sup>olmasına</sup> ortaya <sup>EE (KAZI)</sup> çıktı. Şoför 15 yıl hapis cezasına <sup>EE (KAZI)</sup> mahkûm oldu.

Yazman, dün mahkeme süfsüz olduğuna

karar verdi.

Gerek <sup>suslanın</sup> süfsüz otobüs <sup>şoförü olduğu</sup> şoförü ortaya <sup>EE (KAZI)</sup> çıkardı.

Çünkü kaza olduğunda o çok sarhoştur ve

uyuşturucu kullanıyordu.

### Atasözleri Değerlendirme

Her kültürün, ülkenin, yerin, bölgenin atasözleri vardır. Bazıları yerel bazıları evrenseldir. İnsanların davranışlarını ilgilendiren atasözleri genellikle kültürler arasında paylaşılır. Bunlardan arasında, ikisi derin bir manası vardır: Her koyun kendi bacağından asılır (birinci) ve <sup>5</sup> sürüden ayrılanı kurt kapar (ikinci). Aşağıdaki paragraflarda bunları değerlendirecektir.

Birinci atasöz <sup>1-4</sup> bağımsızlığın önemi vurgular. Burada "kendi" kelimesinin <sup>2</sup> kullanması demek ki hareketi veya eylemi bireysel bir insanı <sup>3</sup> yansıtmaktadır. Başka bir deyişle herkes <sup>4</sup> kendinin sorumluluğu vardır. İyi bir şey olurken, bazen grupta <sup>5</sup> olması da faydalı çünkü her zaman kendimizin problemleri <sup>6</sup> çözemeyiz yani bazen dışarıdan yardım <sup>7</sup> ihtiyacımız vardır. Bu sebeple eğer <sup>8</sup> sürüden ayrılırsak, kurt bizi kapabilir.

Sonuçta, hem gruba dahil olmak hem de birey olmak önemlidir. Genel olarak bence birey olmak daha iyi çünkü <sup>1</sup> değerlere <sup>2</sup> tahatsız vermeden hayatımız <sup>3</sup> yaşayabilir anlamına gelir. Ancak sosyal varlıklar olarak bazen problemlerimiz <sup>4</sup> bir kişiden daha fazla insan dahildir ve bu durumlarda gruba dahil olmak yararlı olabilir. Son olarak, bu tartışma zenginleşmek için İngilizceden <sup>5</sup> bir <sup>6</sup> daha atasöz eklemek istiyorum; Bu dünyada <sup>7</sup> iki insan <sup>8</sup> türü vardır, alanları <sup>9</sup> verenleri. Alanları <sup>10</sup> daha iyi yerler, verenleri <sup>11</sup> daha iyi uyurlar.



# Yolsuzluk

✓ Maanaset, gıyasetde yolsuzluk dıngada en yagın  
Sus kındır. Yolsuzluk, gıyasetde rıvıetle yapılan  
 Sabıketar ya da <sup>ulandırmıstı</sup> dolandırmıstı eylen dır. Genellıkle  
 gıvıı olan ınsanlar yapır, ama bence bu sus  
 sadece devlet sevdınde yoktur. Fırket sevıyesinde ve  
 aile sevdınde de olabılır. Gok yagın EK  
 ragmen bu sus ınsan yakalanır gıyaset  
 kolayca ınsan bılır. Yolsuzluk ınsanlar kıvımlar  
 fayda ınsan birbirlerini resmi olmayarak  
 yardımlasır.

Bir toplımda yolsuzluk yagın, adaletsızlık, zulım  
 ve fakırlık yapır. Bu yaden yolsuzluk ınsan  
 çok ağır cezalar ınsan ınsan ya da ınsan  
 ya da ınsan ınsan ınsan ınsan ınsan  
 yolsuzluk ınsan ınsan ınsan ınsan ınsan  
 Kastenle ınsan ınsan ınsan ınsan ınsan  
 Kastenle ınsan ınsan ınsan ınsan ınsan  
 akl bir ınsan ınsan ınsan ınsan ınsan