

To cite this article: Sofu Suroğlu, M. ve Demirkol, R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(3), 510-526

Makalenin türü / Article type: araştırma makalesi / research article

açık erişim



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 01.01.2021 Kabul/Accepted: xx.xx.xx

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma

Merve Suroğlu Sofu ^{a*} Rabia Demirkol ^b

^{a*} Dr. Öğr. Üyesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE

 : 0000-0001-9101-8211

^b Öğr. Gör. Rektörlük Türk Dili Bölümü, , İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, TÜRKİYE

 : 0000-0003-0998-7393

Öz: Bu çalışmanın amacı, farklı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu bağlamda amaçlı örneklemin benimsendiği araştırma B2 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 20 yabancı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemiyle yapılan çalışmada, deneysel işlem süreci yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gelişimini izlemek için planlanmış ve 8 hafta sürmüştür. Nicel veri toplama aracı Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı iken nitel veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış odak görüşme formudur. Araştırmanın nicel verileri SPSS 24 veri paketiyle parametrik olmayan testlerden yararlanılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle normallik testi uygulanmış ve normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı yazma uygulamalarının deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamlı farkın deney grubunun lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma, B2 dil düzeyi, D-AOBM, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi.

A Research on Improving Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: The aim of this study is to determine the effect of different writing practices on the writing skills of Turkish as a foreign language learner. In this context, the study, in which purposive sampling was adopted, was conducted with 20 foreign students learning Turkish at B2 level. In the mixed research method study, the experimental process was planned to monitor the development of EFL learners and lasted for 8 weeks. The quantitative data collection tool was the Turkish as a Foreign Language Writing Skill Rubric, while the qualitative data collection tool was a semi-structured focus interview form. The quantitative data of the study were analyzed with SPSS 24 data package by using nonparametric tests. In the analysis process, normality test was applied first and Mann Whitney U and Kruskal Wallis H, which are nonparametric tests, were used to analyze the data that did not show normal distribution. Descriptive analysis was used to analyze qualitative data. As a result of the study, it was understood that there was a significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental and control groups of different writing practices. It was concluded that this significant difference was in favor of the experimental group.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, writing, B2 language level, CEFR, İstanbul Nişantaşı University.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi temel dil becerileri arasında öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerilerdendir. Özbay (2002) yazma becerisi ile ilgili olarak “İnsanlar, duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını, hayallerini başkalarına aktarmak, uzaktakilere duyurmak, gelecek nesillere ulaştırmak isterler ve bunun için de yazıya başvururlar” ifadesini kullanmıştır. Yazı hem bireyin hem de toplumun hayatında vazgeçilmez bir ifade aracıdır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, gördüklerimizi ve yaşadıklarımızı yazı aracılığıyla ifade etmektir (Sever, 2004).

Yazma becerisinin gelişimi, birçok akademisyen tarafından çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Barın’ın (2009) ifadesine göre, bir yazarın iletiyi doğru ve eksiksiz bir şekilde iletebilmesi için kullanacağı kelimeleri, cümle düzenini ve yazım kurallarını bilmesi gerekmektedir. Bu bilgiye sahip olmak, yazarın yazma sürecine hazır olabilmesi için önemli bir faktördür. Coşkun (2009), yazma sürecine psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmanın, yazarın performansını doğrudan etkilediğini belirtmiştir.

Boylu (2014) ise yazma becerisinin çok yönlü ve karmaşık bir yetenek olduğunu vurgulayarak, bu becerinin kazanılması ve öğretilmesi için eğitim sürecinde yer alan kişilerin dikkatli ve sabırlı olmalarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, yazma becerisinin genellikle dil becerilerinin son

aşaması olarak algılanması, Demirel'e (2007) göre, bu becerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmediğini ve konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar öncelikli tutulmadığını göstermektedir.

Yazma eğitiminde sürecin hangi aşamalardan geçtiğinin bilinmesi ve yapılan etkinliklerin sistematik bir şekilde planlanması büyük bir öneme sahiptir (Çeçen, 2011). Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi kapsamında uzun süreli programların uygulanması ve öğrenci kaygısının azaltılması gerekmektedir. Bruning ve Horn (2000), yazma becerisinin kontrollü bir şekilde kazandırılmaması ve zayıf bir yaklaşım uygulanmasının öğrencilerde kaygıyı artırdığını ifade etmektedir.

Daly ve Miller (1975) de yazmadaki olumlu değişikliklerin yazma sürekliliği ve gelişimi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, yazma becerisiyle ilgili çeşitli tutumlar sergileyebilmekte ve yazma konusundaki endişeleri farklılık gösterebilmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011; Tunçel, 2014). Bu noktada önemli olan öğretmen ve eğitimcilerin süreci doğru planlamaları ve aktif bir şekilde geri bildirim sağlamalarıdır. Bu amaçla bu araştırma, farklı yazma uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkilerini inceleyerek, dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yeni stratejiler ve yöntemler sunmayı hedeflemektedir. Yazma, dil öğreniminde temel becerilerden biri olup, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Ancak, yazma becerisi diğer dil becerilerine göre daha karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için farklı ve etkili yöntemlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bulguları, Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının iyileştirilmesine katkı sağlayacak ve öğretmenlerin öğrencilere daha etkili destek sunmalarını mümkün kılacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, yazma becerisinde çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Yazma, yalnızca dil bilgisi kurallarının bilinmesini değil, aynı zamanda geniş bir kelime dağarcığı, etkili ifade yeteneği ve yaratıcı düşünme becerilerini de gerektirir. Bu sebeple, yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılandırılmış ve çeşitli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, yazma sürecinde yaşanan kaygıların azaltılması ve öğrencilerin bu beceriyi kazanırken karşılaştıkları engellerin aşılmasına yardımcı olunması önemlidir. Mevcut araştırmalar, yazma becerisinin genellikle dil öğretim sürecinin son aşamasında ele alındığını ve yeterince önemsenmediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, yazma becerisini geliştirmeye yönelik farklı uygulamaların etkileri incelenerek, bu alandaki eksikliklerin giderilmesi ve yazma eğitiminin daha etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, öğretmenlerin ve eğitimcilerin yazma öğretiminde daha etkili yöntemler benimsemelerine yardımcı olacak ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır. Yazma becerisinin gelişimine yönelik farklı uygulamaların gerçekleştirildiği bu çalışmada araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol grubunun dereceli puanlama anahtarının ön test ve son test puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı mıdır?



2. Deney grubu ve kontrol grubunun dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğuna göre ön test puanları nasıldır?
3. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, İçerik, Konu Bütünlüğü ve Metin Uzunluğuna Göre Son Test Puanları nasıldır?
4. Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Toplam Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine yönelik duygu ve düşünceleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini birleştiren karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı karma desen yaklaşımında, öncelikli olarak nicel veriler toplanır ve analiz edilir. Bu sürecin ardından nitel veriler toplanır. Genellikle, nicel veriler birinci önceliğe sahiptir ve nitel veriler, nicel bulguları desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla kullanılır (Baki ve Gökçek, 2012). Karma yöntemle yapılan araştırmalar, nicel ve nitel veriler arasındaki ilişkiyi inceleyerek bu verilerin birbirini nasıl desteklediğini göstermektedir (Fraenkel vd., 2012). Karma yöntem araştırmalarının tercih edilme nedeni, farklı desenleri bir araya getirerek geniş bir bakış açısı sunmaları ve çok yönlü verileri karşılaştırma imkânı sağlamalarıdır. Bu yaklaşım, araştırmada daha güvenilir, etkili ve gerçekçi sonuçların elde edilmesini desteklemektedir (Creswell, 2017). İki temel aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında deneysel prosedürlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve ikinci aşamada deneysel prosedürlerden elde edilen sonuçlar, nitel veri toplanarak detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında, katılımcıların Türkçe yazma becerisinin gelişimini ölçmek için *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* ön test olarak uygulanmıştır. Ön test sonrasında yazma becerisine yönelik çeşitli uygulamalar 8 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç tamamlandıktan sonra bu kez ön testler son test olarak uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. İkinci aşama olarak, nicel boyutta elde edilen verilerin ilişkileri ve yönelimleri açıklamak amacıyla katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşme verileri analiz edildikten sonra birbirleriyle ilgili nicel ve nitel bilgiler karşılaştırılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi TÖMER öğrenci grubunun oluşturduğu evren içerisinde seçilen B2 düzeyindeki 20 öğrenci, çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada yazma becerisine

yönelik uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi üzerindeki etkisi incelendiği için çalışma grubunun orta-üst düzeydeki (B2) öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma karma yaklaşıma uygun olarak yürütüldüğü için çalışmada nicel ve nitel olmak üzere iki türde veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* nitel veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın nicel veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirmiş olan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı*'dır. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilmeden önce yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yayınlanmış farklı Türkçe öğretim setleri incelenmiş (Yedi İklim, Gazi Seti, Ankara TÖMER Seti, İstanbul DİLMER vb.), söz konusu kitaplarındaki yazma değerlendirme araçları değerlendirilerek yazma becerisini değerlendirmeye ilişkin anahtar geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken alanyazın taranmış ve test geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinden alınan yazma örneklerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı/rubriği, beş boyut ve bu boyutların içinde yer alan 25 bölümden oluşmaktadır. Dereceli anahtarın beş boyutu: “dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu” olarak sıralanmıştır. Bu boyutlara bağlı olarak belirlenen özelliklerin puanlanma sistemi “1 puan çok kötü, 2 puan kötü, 3 puan orta, 4 puan iyi, 5 puan çok iyi” şeklinde tanımlanmıştır. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı*’ndan alınabilecek en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25’tir. Oluşturulan rubrik, farklı ülkelerden olmak üzere 20 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde denenmiştir. Rubrik, üç uzman görüşü alınarak SPSS 24.0 paket programında değerlendirilmiştir. Değerlendirme ve istatistik sonuçlarından sonra “dereceli puanlama anahtarı”nın Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Bu değer, rubriğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma uygulamaları ile ilgili görüşlerini alıp nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubundan nitel veriler, odak görüşme ile toplanmıştır. Çalışma akışa göre küçük değişikliklere uygundur ve katılımcıların röportaj sırasında anlamadıkları noktaları açıklamak için uygun olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Forma dahil edilecek soruları belirlemek için ilgili literatürü inceleyerek 4 aday soru belirlenmiştir. Bu sorular, yazma becerisine yönelik uygulamalara yöneliktir. Ayrıca sorular yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı üzerine çalışmalar yürüten dört uzmana sunulmuş, dört uzmanın görüşüne göre iki soru değiştirilmiş ve iki soru elenmiştir. Araştırmanın amacına hizmet ettiği belirlenen görüşme formundaki iki sorunun düzeyini anlamak için bir pilot uygulama yapılmıştır. Odak grup görüşme formundaki

sorular, her gruptan rastgele seçilen iki katılımcıya sorulmuş ve katılımcılardan röportaj sırasında bilgilendirilmiş onam alındıktan sonra, ses kayıtları alınmıştır. Görüşme sonrasında kayıtlar, uzmanlara yazılı bir belge olarak sunulmuş ve uzmanlar, görüşme formunun araştırmanın amacına hizmet ettiğini onaylamışlardır. Odak grup görüşme sürecinde tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi yaklaşık 2 saat sürmüştür.

2.4. Nicel Veri Analizi

Çalışmada, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı* 'ndan elde edilen veriler, SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle elde edilen verilerin betimsel analiz yapılmış, dereceli puanlama anahtarının toplam puanları hesaplanarak ortalama puanlara, standart sapmalara, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda p değeri .05'ten küçük bulunmuştur, bu da verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Verilerin normal dağılmadığına dair bu bulgular ışığında, çarpıklık ve basıklık değerlerine de göz atılmıştır. Bu değerlerin de normal dağılmadığı göz önünde bulundurularak, verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanlarının analizinde de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

2.5. Nitel Veri Analizi

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazılı bir ortama aktarılmış ve tanımlayıcı analize tabi tutulmuştur. Analizin ilk aşamasında yazılı ortama aktarılan veriler kodlanmış ve verilerde temalar ve desenler aranmıştır. İkinci aşamada elde edilen kodlar incelenmiş ve birbirleriyle ilgili kodları bir araya getirerek temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, temaların frekans değerlerini belirleyerek ulaşılan temalar, frekans değerleriyle birlikte bir tabloda sunulmuştur. Nitel verilerin tutarlılığını sağlamak için katılımcılardan rastgele seçilen her gruptan üç katılımcıya ulaşılan temaların gerçeği yansıtıp yansıtmadığına dair geri bildirim alınmış ve verilerin doğrulanması için araştırmada izlenen yol, örnekleme yöntemi, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır (LeCompte & Goetz, 1982). Her bir öğrenciye, araştırmanın güvenilirliği için “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde harf ve numaradan oluşan kodlar verilmiştir. Sonuç kısmında elde edilen veriler harmanlanarak katılımcıların yazma uygulamalarının yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik duygu ve düşünceleri ve bunlara ilişkin çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.6. Uygulama Süreci

Grupların Seçimi:

- Araştırma için 10 öğrenci deney grubu ve 10 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırma Süresi:

- Araştırma sekiz hafta boyunca uygulanmıştır.

Haftalık Yazma Görevleri:

- 1. Hafta: Şehirlerin turistik bölgeleri hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 2. Hafta: Teknolojinin olmadığı bir hayat hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 3. Hafta: Sosyal medyanın yararları ve zararları hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 4. Hafta: Zaman makinesi ile geçmişe veya geleceğe yolculuk hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 5. Hafta: Modayı takip etmek hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 6. Hafta: Vegan-vejetaryen beslenme hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 7. Hafta: Suça dair bir haber yazısı hakkında 100-150 kelimelik yazı.
- 8. Hafta: Dizi inceleme hakkında 100-150 kelimelik yazı. (Pera Palas'ta Gece Yarısı)

Deney Grubuna Özel Ek Dersler

- Deney grubuna, belirlenen gün ve saatlerde iki saat B2 isim ve kelimeleri üzerine dersler verilmiştir.
- Deney grubuna yazma hatalarının düzeltildiği ayrı bir program uygulanmıştır.

Nitel Veri Toplama:

- Uygulama sonrasında öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.
- Bu görüşmeler ses kaydı ile kaydedilmiş ve ardından yazıya dökülmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubunun ön testinden elde edilen ortalama puanların cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun ön test ($U = 43.000$, $p > 0.05$), son test ($U = 34.500$, $p > 0.05$) ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Ön test	Erkek	9	11,22	101,00	43,000	-,506	,613

	Kadın	11	9,91	109,00			
Son test	Erkek	9	8,78	79,00	34.000	-1,185	,236
	Kadın	11	11,91	131,00			

3.2 İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubunun ön testin alt boyutlarından elde edilen puanların dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğuna göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun dil bilgisi alt boyutunun ($\chi^2 = .761$, $p > 0.05$), sözcük bilgisinin (χ^2 , $z = -.641$, $p > 0.05$), içeriğin ($\chi^2 = 336$, $p > 0.05$), konu bütünlüğünün ($\chi^2 = 470$, $p > 0.05$) ve metin uzunluğunun ($\chi^2 = 330$, $p > 0.05$) puanlarının deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, İçerik, Konu Bütünlüğü ve Metin Uzunluğuna Göre Ön Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt grup	N	Sıra ortalaması	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Dil bilgisi	Kontrol	10	8,50	1	,761	,098	Yok
	Deney	10	12,50				
Sözcük Bilgisi	Kontrol	10	8,95	1	,641	,181	Yok
	Deney	10	12,05				
İçerik	Kontrol	10	9,00	1	,336	,067	Yok
	Deney	10	12,00				
Konu Bütünlüğü	Kontrol	10	10,50	1	,470	1,00	Yok
	Deney	10	10,50			0	
Metin uzunluğu	Kontrol	10	9,60	1	,459	,330	Yok
	Deney	10	11,40				

3.2. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubunun son testin alt boyutlarından elde edilen puanların dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğuna göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına

bakılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde dil bilgisi alt boyutunun ($\chi^2 = -1,081$, $p < 0.01$), sözcük bilgisinin (χ^2 , $z = 768$, $p < 0.01$), içeriğin ($\chi^2 = 940$, $p < 0.01$), konu bütünlüğünün ($\chi^2 = 826$, $p < 0.01$) ve metin uzunluğunun ($\chi^2 = 1,089$, $p < 0.01$) puanlarının deney ve kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin yazma çalışmalarında dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik oluşturma, konu bütünlüğünü sağlama ve metin uzunluğu konusunda yetkinleştiğini göstermektedir.

Tablo 3

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, İçerik, Konu Bütünlüğü ve Metin Uzunluğuna Göre Son Test Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Alt grup	N	Sıra ortalaması	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Dil bilgisi	Kontrol	10	6,25	1	1,081	,001	Var
	Deney	10	14,75				
Sözcük Bilgisi	Kontrol	10	6,90	1	,768	,003	Var
	Deney	10	14,10				
İçerik	Kontrol	10	5,50	1	,940	,000	Var
	Deney	10	15,50				
Konu Bütünlüğü	Kontrol	10	5,95	1	,826	,000	Var
	Deney	10	15,05				
Metin uzunluğu	Kontrol	10	5,60	1	1,089	,000	Var
	Deney	10	15,40				

3.3. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test ($\chi^2 = 1,410$, $p > 0.05$), son test (χ^2 , $z = 4,287$, $p < 0.05$) ortalama puanlarının ön test ve son teste göre istatistiksel farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma çalışmalarında dil bilgisi kurallarını ve sözcükleri cümle içinde bağlama/içeriğe göre doğru kullanmayı sağladığı göstermektedir. Bu sonuçlar, deney grubundaki yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4

Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Test	Alt grup	N	Sıra ortalaması	SD	X ²	p	Anlamlı Fark
Ön test	Kontrol	10	8,85	1	1,410	,201	Yok
	Deney	10	12,15				
Son Test	Kontrol	10	5,50	1	4,287	,001	Var
	Deney	10	15,50				

3.4. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik duygu ve düşüncelerinin iki ana tema altında birleştiği anlaşılmaktadır. Bu iki ana tema, yazma süreci ve problemleri ile yazma motivasyonu ve dil bilgisidir. Bu dört ana temanın da kendi içerisinde birçok alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Yazma süreci ve problemleri teması; düşünmenin zaman alması ve zorlukları, yazmanın sıkıcılığı, kelime çevirisi sorunları, fazla yazmanın problemi ve kelime seçimi zorlukları alt temalarından oluşuyorken yazma motivasyonu ve dil bilgisi ana teması; yüksek motivasyon, fazla yazmanın problemi, dil farklılıkları ve dil bilgisi hataları, Arapça fiil kullanımı, dil bilgisinin doğruluğu, dil bilgisi belirsizlikleri vb. alt temalardan oluşmaktadır.

Tablo 5

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine yönelik duygu ve düşünceleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Yazma Süreci ve Problemleri	Düşünmenin zaman alması ve zorlukları	Ö8: Yazmada düşünme sürecinin zaman alıcı olması.
	Yazmanın sıkıcılığı	Ö5: Yazma sürecini sıkıcı bulma ve daha eğlenceli hale getirme ihtiyacı.
	Kelime çevirisi sorunları	Ö6: Türkçe kelimelerin çevirisinde zorluk.
	Fazla Yazma Problemi	Ö4: Fazla yazmanın bir sorun olduğunu düşünme ve daha az yazma isteği.

Kelime Zorlukları	Seçimi	Ö9: Kelime seçimi konusunda yaşanan zorluklar ve dil farklılıkları. Ö2: Yanlış kelimelerin anlaşılmayı engellediği endişesi.
Yazma Motivasyonu ve Dil Bilgisi	Yüksek Motivasyon	Ö3: Yazma konusundaki güven ve motivasyonun yüksek olması.
	Dil Farklılıkları ve Dil bilgisi Hataları	Ö9: Farsça ve Türkçe kelimeler arasındaki karışıklıklar ve dil bilgisi hataları.
	Arapça Fiil Kullanımı	Ö6: Arapçada kullanılan bir fiilin Türkçede de kullanılıp kullanılamayacağına dair sorun.
	Dil bilgisinin Doğruluğu	Ö7: Dil bilgisi doğruluğunu sıkça kontrol etme ihtiyacı.
	Dil bilgisi Belirsizlikleri	Ö1: -ın eki kullanımında tereddüt ve dil bilgisi tekrarı yapma önerisi.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki cinsiyet bazlı ön test ve son test ortalama puanlarına yönelik yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son test ortalama puanlarının cinsiyete bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, cinsiyetin gruplar arasındaki başlangıç ve son performans düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu açısından yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubunun dil bilgisi alt boyutu, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dil becerileri, sözcük bilgisi, içerik anlamı, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu açısından deney ve kontrol grupları arasında belirgin bir ayrım olmadığını göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu arasında son test alt boyutlarından elde edilen puanlar üzerinde dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu açısından yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonuçlarına göre, dil bilgisi alt boyutu, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu puanlarının deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde dil bilgisi, sözcük bilgisi,

içerik oluşturma, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu konularında kontrol grubuna kıyasla daha üst düzeyde yetkinlik gösterdiğini göstermektedir.

Deney grubu ve kontrol grubu arasında ön test ve son test puanları üzerinde yapılan Kruskal Wallis H testi analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının ön test, ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerinde deney grubunda yapılan müdahalenin, dil bilgisi kurallarını ve sözcükleri bağlama/içeriğe göre doğru kullanma konusunda belirgin bir etki yarattığını göstermektedir. Sonuçlar, deney grubundaki yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu desteklemektedir.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı yazma etkinliklerin veya tekniklerinin araştırmalarda kullanıldığı görülmektedir. Takıl (2016) B1 dil düzeyindeki 12 öğrenci ile döngüsel yazma etkinliğinin öğrencilerin bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal becerilerinde olumlu gelişmeler ortaya çıkardığını saptamıştır.

Çalışmanın sonucunda yazma süreci ve problemleri temasının; düşünmenin zaman alması ve zorlukları, yazmanın sıkıcılığı, kelime çevirisi sorunları, fazla yazmanın problemi ve kelime seçimi zorlukları alt temalarından oluşuyorken yazma motivasyonu ve dil bilgisi ana temasının; yüksek motivasyon, dil farklılıkları ve dil bilgisi hataları, Arapça fiil kullanımı, dil bilgisinin doğruluğu, dil bilgisi belirsizlikleri vb. alt temalardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Yazma sürecinde özellikle motivasyonun büyük bir önem taşıdığı bilinmektedir. Acat ve Demirel'in (2002) belirttiği gibi, öğrenci motivasyonu başarılı öğrenmenin sağlanması için kritik bir ön koşuldur. Motivasyon kavramına ek olarak doğru dil bilgisi yapısını kullanıp kullanmadığı konusu, yazma sürecinde öğrenci için en büyük faktörlerden biridir. Bu nedenle, yazma becerisinin karmaşık yapıları dikkate alındığında, bu beceriyi temel seviyeden başlayarak sağlam temellere oturtturarak öğretmek önem taşır (Nurlu ve Kutlu, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına ek olarak farklı türde yazma etkinlik ve görevlerinin kullanılması, yazma becerisinin gelişmesinde etkilidir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının genellikle bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olmasının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zorluk yaşamalarına yol açtığını ifade etmektedir.

Öneriler

1. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde dil bilgisi ve sözcük bilgisi açısından kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiği tespit edildiğinden, bu konulara odaklanan yazma programlarının ve uygulamalar yaygınlaştırılabilir.
2. Yazma sürecinde karşılaşılan zorlukların (düşünme süresi, yazmanın sıkıcılığı, kelime çevirisi sorunları, vb.) daha ayrıntılı incelenmesi ve bu sorunların üstesinden gelmek için stratejiler

geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere bu zorlukları aşmak için daha fazla destek sağlanmalıdır.

3. Yazma motivasyonunun artırılması ve dil bilgisi hatalarının azaltılması için daha etkili yöntemler ve araçlar geliştirilmelidir. Öğrencilere yüksek motivasyon sağlamak için teşvik edici ve ilgi çekici yazma konuları sunulabilir.
4. Öğrencilerin yazma süreci hakkındaki düşüncelerini ve motivasyonlarını anlamak için daha fazla odak grup görüşmesi yapılabilir ve bu görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda yazma programları yeniden yapılandırılabilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., Demirel, s. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 31, 312-329.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Barın, E. (2009).Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 2006/1, 21-32.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Bruning, R. and Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Coşkun, E. (2009). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi (Çalışmanın orijinali 2007’de yayımlanmıştır.)
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. (Ed. M. Özbay), Yazma Eğitimi. ss. 127-144. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daly, J. and Miller, M. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in The Teaching of English*, 12, 242-49.



- Demirel, Ö. (2007). *From CEFR to ELP- based Testing in Turkey. The Future of ELT: A Quest for Common Standards and Approaches* The 10th International ELT Conference, Bilkent University, Ankara-Turkey; June 27-29.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.), The McGraw Hill Company.
- Karakaya, İ., Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403572>.
- Özbay, M. (2002). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi. Sadık Tural Armağanı*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takıl, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312. <https://doi.org/10.20296/tsad.06624>.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. (20), 80-101.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı, Kaygının Yabancı Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi*. (Doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

In teaching Turkish as a foreign language, writing skill is one of the skills that students have the most difficulty among basic language skills. Özbay (2002) used the expressions "People want to convey their feelings, thoughts, wishes, designs and dreams to others, to announce them to distant people, and to

convey them to future generations, and for this they resort to writing". Writing is an indispensable means of expression in the lives of both the individual and society (Temizkan & Yalçınkaya, 2013). Writing is to express what we hear, think, design, see and experience through writing (Sever, 2004).

According to Çeçen (2011), it is of great importance to know the stages of the process in writing education and to plan the activities systematically. For this reason, long-term programs should be implemented within the scope of developing writing skills and student anxiety should be reduced. Bruning and Horn (2000) stated that not teaching writing skills in a controlled manner and applying a weak approach increases anxiety in students. Daly and Miller (1975) also state that positive changes in writing are related to writing continuity and development. Students who learn Turkish as a foreign language may exhibit various attitudes towards writing skills and their concerns about writing may vary (Karakaya & Ülper, 2011; Tunçel, 2014). At this point, it is important that teachers and trainers plan the process correctly and actively provide feedback. In this study, in which different applications were carried out for the development of writing skills, the research questions were formed as follows:

1. Are the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups statistically significant according to gender?
2. How are the pretest scores of the experimental group and the control group according to grammar, vocabulary, content, subject integrity and text length?
3. What are the post-test scores of the experimental group and the control group according to grammar, vocabulary, content, topic coherence and text length?
4. Is there a significant difference between the pretest and posttest total scores of the Experimental Group and the Control Group?
5. How are the feelings and thoughts of Turkish as a foreign language learner towards writing skills?

In the study, exploratory design, one of the mixed research methods that combines both qualitative and quantitative data collection and analysis methods, was preferred. Mixed method studies reveal the relationship between quantitative and qualitative data and whether these data support each other (Fraenkel et al., 2012). The reason why mixed methods research is preferred is that these studies offer a wide variety of perspectives by using more than one design together and provide the opportunity to compare multidimensional data. This provides more reliable, effective and realistic results in the research (Creswell, 2017). In the first stage of the study, which was conducted in two main phases, the data obtained from the experimental procedures were analyzed, and in the second stage, the results obtained from the experimental procedures were explained in detail by collecting qualitative data.

In the first stage of the study, the Turkish as a Foreign Language Writing Skill Rubric was administered as a pretest to measure the development of the participants' Turkish writing skills. After the pretest, various practices for writing skills were carried out for 8 weeks. After the experimental process was



completed, this time the pre-tests were applied as post-tests and the data obtained were analyzed. As the second stage, interviews were conducted with the participants in order to explain the relationships and orientations of the data obtained in the quantitative dimension. After the focus group interview data were analyzed, the quantitative and qualitative information related to each other were compared and the results were interpreted.

For the quantitative aspect of the research, 10 students were selected as the experimental group and 10 students as the control group. The research was conducted for eight weeks. The students were asked to write 100-150 word essays about the touristic regions of cities in the first week, about a life without technology in the second week, about the benefits and harms of social media in the third week, about traveling to the past or the future with a time machine in the fourth week, about following fashion in the fifth week, about vegan-vegetarian nutrition in the sixth week, about writing a news article about crime in the seventh week, and about reviewing TV series in the eighth week. Unlike the control group, the experimental group had two hours of lessons on B2 names and vocabulary on specified days and times, and a separate program was implemented in which writing errors were corrected. For the qualitative aspect of the study, focus group interviews were conducted with the students after the implementation. For these interviews, an audio recording application was used and then transcribed.

The audio recordings obtained from the interviews with the experimental group students were transferred to a written medium and subjected to descriptive analysis. In the first stage of the analysis, the data transferred to the written media were coded and themes and patterns were sought in the data. In the second stage, the codes obtained were analyzed and themes were formed by bringing together related codes. In the third stage, the frequency values of the themes were determined and the themes were presented in a table with their frequency values. In order to ensure the consistency of the qualitative data, three participants from each group randomly selected from the participants were given feedback on whether the themes reflected the reality or not, and the path followed in the research, sampling method, data collection and analysis processes were explained in detail to verify the data (LeCompte & Goetz, 1982). Each student was given codes consisting of letters and numbers as "T1, T2, T3..." for the reliability of the research. In the conclusion section, the data obtained were collated and the participants' feelings and thoughts about the effect of writing practices on writing skills and their suggestions for solutions were tried to be determined.

According to the results of the Mann-Whitney U test analysis of the gender-based pre-test and post-test mean scores between the experimental group and the control group, it was determined that the pre-test and post-test mean scores of the experimental group and the control group did not show a statistically significant difference depending on gender. These results show that gender does not have a statistically significant effect on the initial and final performance levels between the groups.

According to the results of the Kruskal Wallis H test analysis conducted on the scores obtained from the pre-test sub-dimensions in terms of grammar, vocabulary, content, subject integrity and text length between the experimental group and the control group, it was determined that the scores of the experimental group and the control group in terms of grammar sub-dimension, vocabulary, content, subject integrity and text length did not show a statistically significant difference. These results show that there is no significant difference between the experimental and control groups in terms of language skills, vocabulary, content meaning, topic coherence and text length.

According to the results of the Kruskal Wallis H test analysis conducted on the scores obtained from the post-test sub-dimensions between the experimental group and the control group in terms of grammar, vocabulary, content, topic integrity and text length, it was found that the scores of grammar sub-dimension, vocabulary, content, topic integrity and text length showed a statistically significant difference between the experimental and control groups. These results show that the experimental group students showed a higher level of competence in writing skills in terms of grammar, vocabulary, content, topic coherence and text length compared to the control group.