

## Avrupa’da Gerçekleştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri Çerçevesinde Yazma Yaklaşımlarının Kullanımına İlişkin Okutman Görüşleri

*Instructors' Opinions on the use of Writing Approaches Within the Framework of Teaching Turkish as a Foreign Language and Teaching Turkish to Bilinguals Activities in Europe*

Göknur Günay 

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Çanakkale, Türkiye,  
goknurgunay@gmail.com,  
ror.org/05rsv8p09



**Öz:** Çalışmada iki dillilerin ve yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin Türkçe yazma becerileri gelişirken okutmanların kullandıkları yazma yaklaşımları ve sürece dair öğrencilerinde gözlemledikleri durumlar incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının tercih edildiği çalışmada görüşme tekniği ile veri toplanmış ve dokümanlar analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında Batı Avrupa ülkelerinden Hollanda ve Almanya’da görev yapmakta olan okutmanlardan gönüllülük esasına dayalı veri toplanmış; görüşme formuyla ve açık uçlu olarak elde edilen verilerin analiz edilmesiyle bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında iki dillilere yönelik Türkçe öğretim faaliyetleri ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi faaliyetleri esnasında; yazma yaklaşımlarının (ürün, tür, süreç, süreç-tür odaklı) hedef kitlenin yazma becerisi seviyesine ve eksiklerine göre dengeli olarak kullanıldığı, iki dilli öğrencilerin yazma becerisi etkinliklerinde diğer becerilerin etkinliklerine göre daha fazla zorlandıkları, yabancı öğrencilerin ise yazma becerisiyle beraber konuşma becerisi etkinliklerinde de diğer becerilere göre daha çok zorlandığı anlaşılmaktadır. Bununla beraber süreç temelli yazmanın aşamalarında iki dilli öğrencilerin yazmanın esas gerçekleştiği taslak aşamasında diğer aşamalara göre daha fazla zorlandığı, yabancı öğrencilerin ise gözden geçirme aşamasının gereklerini yerine getirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma Becerisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, İki Dillilik, Dil Becerileri

Geliş Tarihi/Received: 10.07.2025  
Kabul Tarihi/Accepted: 02.12.2025  
Yayınlanma Tarihi/ Available Online:  
26.12.2025

**Abstract:** The aim of this study is to determine the writing approaches preferred by instructors in the context of Turkish language teaching activities carried out in Western European countries with a dense Turkish population and to describe the reflections of these approaches on students during the lesson. In the study, the writing approaches used by instructors while developing the Turkish writing skills of bilinguals and those learning Turkish as a foreign language and the situations they observed on their students during the process were examined. In the study, which preferred a case study among qualitative research designs, data was collected through interview technique and the documents were analyzed. Within the scope of the study, data was collected on a voluntary basis from instructors working in the Netherlands and Germany, which are Western European countries; findings were reached by analyzing the data obtained through interview forms and open-ended questions. Looking at the results of the research, during the Turkish language teaching activities for bilinguals and teaching Turkish as a foreign language activities; It has been understood that writing approaches (product, genre, process, process-genre-focused) are used in a balanced manner according to the target audience's writing skill level and deficiencies. Bilingual students have more difficulty in writing skill activities than in other skill activities, while international students have more difficulty in speaking skill activities as well as writing skill activities than in other skills. Furthermore, it has been determined that bilingual students have more difficulty in the draft phase, where writing mainly takes place, than in the other stages, while international students have difficulty fulfilling the requirements of the revision phase. Some suggestions for in-class and out-of-class activities are made based on these findings.

**Keywords:** Writing Skills, Teaching Turkish as a Foreign Language, Bilingualism, Language Skills

**Extended Abstract**

The purpose of this study is to determine the opinions on writing approaches preferred by instructors in the context of Turkish language teaching activities carried out in various European countries and to make some inferences regarding the process of developing the writing skills of the relevant target audience. In Europe, foreigners and bilingual Turks have learned Turkish for various reasons from past to present. Today, Turkish language teaching activities continue especially in Western European countries such as Germany and the Netherlands, where bilingual Turks live densely. Turkish has been learned as a foreign language for various reasons since its existence. Today, it is known that foreigners learn Turkish for many and various reasons, such as communicating with Turkish employees or finding jobs in Turkish companies, especially in European countries where the Turkish population is densely populated. Bilingual individuals, who speak Turkish as one language, are members of Turkish families who migrated to Western Europe. In Western European countries, where bilingual Turkish individuals and those who learn Turkish as a foreign language for various reasons live in large numbers, the Republic of Turkey manages Turkish and Turkish Culture activities through the Education Attachés affiliated to the Ministry of National Education and various institutions and organizations. “Western European Countries”, also defined as an economic indicator, consist of France, Belgium, Germany, Austria, the Netherlands, Luxembourg, and Switzerland. The number of Turkish immigrants constituting the workforce in these countries is quite high. These migrations have occurred gradually from past to present. On the other hand, one of the founding principles of the European Union is multilingualism. The aim of this policy is to communicate with its citizens in their own language, to preserve the rich linguistic diversity of Europe, and to encourage language learning in Europe. It is stated that in Germany, where the fourth generation of Turkish individuals live today, the bond with Turkish has weakened for various reasons after the first and second generations. Participation rates in Turkish lessons in Germany vary from state to state. In states such as Berlin, Nordrhein-Westfalen and Baden-Württemberg, Turkish lessons are offered to students as an elective course starting from the first grade of primary school. In the Netherlands, although for a while, bilingual individuals were offered elective courses in their mother tongue, today this education opportunity is provided at the high school level; there are studies by the Hague Education Consultancy online for ages 5-16. It is also known that institutions or local civil society organizations headquartered in Turkey conduct studies on Turkish and Turkish culture. In this study, opinions were obtained from teachers who have been teaching Turkish in Germany and the Netherlands for at least two years, and inferences were made about the most difficult language skills in lessons, which approach is used in writing skill activities, and which stages and types of writing students have difficulty with. In the study, which was designed according to the case study among qualitative designs, opinions were collected from six (6) instructors of various ages, three of whom were female and three were male. The data collected with the interview form approach was analyzed through content analysis. The analysis results were expressed in frequency tables. Sample statements from the participants were also included. A total of seven different codes were reached from the obtained data. The codes reached are as follows, respectively: Bilingual students have more difficulty in writing skill activities compared to other skills; students learning Turkish as a foreign language have more difficulty in speaking skill activities and writing skill activities compared to other skills; during activities aimed at bilinguals and teaching Turkish as a foreign language, writing approaches are used in a balanced way according to the writing skill level and deficiencies of the target audience; bilingual students have more difficulty in the draft stage, where writing mainly takes place, compared to other stages; Foreign students have more difficulty in the revision and writing phase of Turkish writing activities; foreign students have difficulty in writing poetry and narrative texts; bilingual students have more difficulty in writing poetry than other text types. In the context of the results, it is recommended that activities and opportunities be created that will prepare the ground for habits such as having pen pals, writing blogs, and keeping a Turkish diary. It is recommended that pronunciation activities and

reading and listening activities from texts where the characteristics of Turkish are felt should be included frequently; and that students' ear fullness be created. Attention can also be drawn to the use of mood and person suffixes during reading and listening activities. The time and quality of feedback during speaking and writing can also be arranged in a way that will eliminate deficiencies in this regard. The problem can be eliminated by planning the preparation phase before the draft phase in bilingual students' writing activities in detail and increasing writing activities. Foreign students can be introduced to qualified Turkish texts related to their writing activities and they can read regularly. In order to make the poetry genre popular and encouraged, in addition to including formulaic expressions in lessons, they can be interested in genres such as tongue twisters, counting, and riddles, depending on their age group and towards oral culture. Expanding their vocabulary can be supported by including poetry in reading habits and applications such as creating a vocabulary notebook.

## 1. Giriş

Yazma, gelişim sırası bakımından en son kazanılan dil becerisidir. Tüm dil becerilerini belirli düzeyde kullanabilen bireyler için dahi yazılı üretim süreci zorlayıcı olabilir; yabancı dil öğretiminde de yazılı anlatımda diğer dil becerilerine göre daha çok zorlanıldığı söylenebilir (Genç İlter, 2014). Bunun temel sebebi yazmanın karmaşık bir dizi bilişsel işlemi gerektirmesi ve neticesinde özgün ve amaçlı bir ürünün ortaya çıkarılmasıdır. Ana dili eğitimi çerçevesinde ya da yabancı dil öğretimi bağlamında dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli yaklaşımlar literatürde geçmişten bugüne yer bulmuştur. Söz konusu yaklaşımların dilin kime öğretildiğinden çok nasıl öğretildiği ya da sonuçta ne elde edildiği ile ilgilendiği görülür.

Yazma becerisini odağa alan yaklaşımlar literatürde ürünü odağa alan, türü odağa alan ve süreci odağa alan yaklaşımlar şeklinde ifade edilebilir. Ürün odaklı yazma becerisi yazmayı yalnızca çıktıya bağlı bir faaliyet olarak ele alır. Yazmanın düşüncelerin tertipli bir ürünü olarak ortaya çıkışının önemsendiği fakat nasıl geliştiği, hangi süreçlerden geçirilerek sunulduğu ya da yazma faaliyetini gerçekleştiren kişiden kaynaklanan birtakım durumların göz ardı edildiği bir anlayışa işaret eder. Geçmişten bugüne gelinen noktada yazmanın davranıştan çok beceri olduğu, süreç içerisinde gerçekleşmesinin gereğinin öne çıktığı görülmüştür. Tek bir davranışın neticesinde süreç önemsenmeksizin ortaya çıkan bir ürün olduğu anlayışı bireyin merkeze alındığı ve kendi sürecini tasarladığı bir başka deyişle öğrencinin geliştirmesi gereken üst bilişsel davranıştan ve modern eğitim anlayışından uzaktır. Ürün odaklı yazma; cümlelerin sıralandığı, dil bilgisi kurallarının öne çıktığı, son ürünün ortaya çıkmasına odaklanan bir yaklaşımdır (Raimes, 1983). Alıştırma olarak kontrollü yazma faaliyetleri yapan öğrenciler, öğretmenin ürününe benzer ya da öğretmenin gözetiminde yazılar yazar ve nihayetinde tek başlarına ürün ortaya koymayı öğrenirler. Tür odaklı yazma yaklaşımı, ürün odaklı yaklaşımın bir uzantısı gibi görülür ve bu yaklaşımda da çıktı önem taşır. Tür odaklı yazma yaklaşımı metnin bağlamını, hedefini ve özelliklerini işaret eder. Metnin türü; sunulacağı bağlam ya da hedef kitle, içerik ve yazar arasındaki etkileşime hizmet etmesine yarar. Üslup, tümce seçimi gibi unsurlar türle doğrudan ilişkili olarak belirlenir. Süreç odaklı yazma yaklaşımında ise yazma etkinliğinin süreçte gerçekleşen, bir dizi bilişsel işlemler yapılmasını gerektiren ve kendinden önceki yaklaşımdan farklı olarak ne yazıldığından çok nasıl, hangi süreçlerden geçerek metnin yazıldığına odaklanan yaklaşımdır. Öğrencinin yazma sürecini odağa alan bu anlayış metnin anlam bütünlüğüne işaret ederek metinsellik ölçütlerini öne çıkarır. Hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirerek yazma, düzenleme ve paylaşma (Ömeroğlu, 2024) aşamalarından oluşur. Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ise tüm bu yaklaşımların olumlu yönlerini bünyesinde toplayan bir yaklaşım olduğu görülür. Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı, yazmayı altı aşamaya ayırır (Badger & White, 2000) durum, amaç; yazının söylem alanı- türü ve üslubunun belirlenmesi, planlama, taslak, yayınlama aşamalarından oluşmaktadır. Tüm bu yaklaşımların dil öğretiminde öne çıkan özelliklerine göre zaman zaman kullanıldığı bilinmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen için ya da iki dilli bireylerin Türkçe öğrenme faaliyetleri açısından yazma becerisinin kazandırılması da son derece yoğun geçen bir süreçtir.

### 1.1. Yabancı dil ve iki dillilik

Yabancı dil sözlükteki ilk anlamıyla “Ana dilin dışında olan dillerden her biri; diğer anlamıyla ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.” (TDK, 2024) şeklinde en basit haliyle tanımlanan “Bireyin ait olduğu toplumda iletişimsel olarak kullanılmayan, kaynağı veya varlığı başka bir coğrafyada olan her dil.” (Kurt, 2019) olarak düşünülebilir. Şüphesiz bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyle iki dilli bireyler arasında fark olduğu gibi bu iki farklı öğrenci grubunun öğrenme süreçleri de farklılıklar taşıyabilir. İki dilliliğin tanımına bakıldığında;

*“İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiği; bunu uygulayan kişi.” (Weinrich, 1968); ... esasen her iki dili de mükemmelen konuşabilmeye gerek olmadığı (Haugen, 1953); bireyin ikinci dili yalnızca anlıyor olmasının yeterli kabul edildiği (Diebold, 1961) durumlar için de bireyler iki dilli olarak kabul edilmektedir.” (Aktaran Bölükbaş Kaya, Hançer & Golynskaia; 2019).*

Var olduğu günden bu yana Türkçe çeşitli sebeplerle yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Bugün özellikle Türk nüfusun yoğun yaşadığı Avrupa ülkelerinde Türk çalışanlarla iletişim kurmak ya da Türk firmalarında iş bulmak gibi çok ve çeşitli sebeplerle yabancıların Türkçe öğrendiği bilinmektedir. Bir dili Türkçe olan iki dilli bireyler ise özellikle Batı Avrupa’ya göç eden Türk ailelerinin mensuplarıdır. İki dilli Türk bireylerin ve çeşitli sebeplerle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişilerin çokça yaşadığı Batı Avrupa ülkelerinde, Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Ataşelikleri ve çeşitli kurum kuruluşlar yoluyla Türkçe ve Türk Kültürü faaliyetlerini yönetmektedir. Bir ekonomik gösterge olarak da tanımlanan “Batı Avrupa Ülkeleri” Fransa, Belçika, Almanya, Avusturya, Hollanda, Lüksemburg, İsviçre (WB, 2021)’den oluşur. Bu ülkelerde iş gücünü oluşturan Türk göçmenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu göçler kademeli bir şekilde geçmişten bugüne gerçekleşmiştir. Öte yandan Avrupa Birliğinin kurucu ilkelerinden biri çok dilliliktir. Bu politikanın amacı: Vatandaşlarıyla kendi dillerinde iletişim kurmak, Avrupa’nın zengin dil çeşitliliğini korumak, Avrupa’da dil öğrenimini teşvik etmektir.

Günümüzde dördüncü nesil Türk bireylerin yaşadığı Almanya’da birinci ve ikinci nesilden sonra çeşitli sebeplerden Türkçe ile bağın zayıfladığı belirtilmektedir (Okuyan & Özdemir, 2023). Almanya’da Türkçe dersine katılım oranları eyaletten eyalete göre farklılık gösterir. Berlin, Nordrhein- Westfalen ve Baden-Württemberg gibi eyaletlerde ilköğretim 1. sınıftan itibaren öğrencilere seçmeli olarak Türkçe dersi sunulmaktadır (Altuntepe & Yücel, 2024; Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Müdürlüğü- MEB, 2024). Hollanda’da ise bir süre için iki dilli bireyler için ana dillerinde seçmeli ders uygulaması yapılırsa da günümüzde lise seviyesinde bu eğitim olanağı sağlanmakta; çevrimiçi olarak 5-16 yaş için Lahey Eğitim Müşavirliğinin çalışmaları bulunmaktadır. Türkiye’de merkezi bulunan kurumların ya da yerel sivil toplum kuruluşlarının Türkçe ve Türk Kültürü çalışmaları yaptığı da bilinmektedir. Almanya’da Türkçe ana dili dersleri, derslerin sonunda yapılmaktadır ve nota etki etmemektedir. Bu durumla ilgili velilerce bu derslerden alınan verimin düşük olduğu ifade edilmektedir (Bekar ve Öztürk, 2018). Dolayısıyla bu derslere ilginin az olması kaçınılmazdır. Bu da zaman içerisinde iki dilli çocukların Türkçeye duydukları ilginin azalmasına ve dil becerileri gelişimlerinin yavaşlamasına sebep olacaktır. Öncelikle Avrupa ülkelerinde bu konuda inisiyatif alınarak Türkçenin notla değerlendirilen ve normal ders saati içinde yer alan bir ders olarak geçmesinin önü açılmalı; yabancı öğrenciler için ise seçmeli ders kapsamında Türkçeyi cazip kılaacak stratejiler güdülmelidir.

Okulda verilen bu derslerin yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi çeşitli kurumların ihtiyacı karşılama doğrultusunda Türkçe ve Türk kültürüne yönelik faaliyetlerini Türkiye’de ve dünyanın pek çok yerinde sürdürdükleri bilinmektedir. Bu çalışmalarda dil dersleri bireylerin çeşitli istek ve hedefleri doğrultusunda farklı yaş gruplarına verilmektedir. Türkçe öğretim faaliyetleri hem

yabancılar hem de iki dilli Türklere yönelik dört temel beceri ve kültürel faaliyetler bağlamında devam etmektedir.

Türkçe derslerinde iki dilli ve yabancı öğrencilerle yapılan yazma faaliyetleri esnasında kullanılan yaklaşımlar ve bu faaliyetler esnasında öğrencilerin durumunun saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu;

Avrupa’da gerçekleştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde yazma yaklaşımlarının kullanılma durumu ve yazma çalışmaları esnasında öğrencilerin zorlandıkları hususlar nelerdir; olarak sorulmuştur. Bu soruyu açıklayan alt sorular ise şu şekildedir:

-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde beceriler bakımından öğrencilerin zorlandıkları hususlar nelerdir?

-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde yazma yaklaşımlarının kullanılma durumu nedir?

-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde yazma yaklaşımlarının kullanımı esnasında öğrencilerin zorlandığı hususlar nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma için nitel araştırmalardan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması; araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2009). Bu çalışmada okutman görüşlerinden yola çıkılarak dil becerileri ve yazma yaklaşımlarıyla ilgili derslerde kullanılan birtakım uygulamaların ve bu uygulamalar esnasında ortaya çıkan öğrenme süreçlerine dair durumların tespit edilmesi ve birtakım çıkarımlarda bulunulması planlanmıştır. Veriler; görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Mülakat ya da görüşme iki ya da daha fazla sayıda kişi arasında belirli bir amaç etrafında ve belirli bir düzende gerçekleştirilen söyleşilerdir (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). Görüşmenin amacı, katılımcının ilgili konu ya da durum hakkındaki bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987). Çalışmada okutmanların kullandığı yazma yaklaşımlarıyla ilgili etraflıca bilgi edinebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden tasarlanan bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu bulunur. Görüşme esnasında verinin detayına inilmek ya da eksik kalan bir noktanın tamamlanabilmesi için bu sorulara ek sorular sorulabilir (Karataş, 2017). Katılımcılara sorulan sorular:

“İki dilli öğrencilerinize Türkçe öğretirken gözlemlerinize göre en çok zorlandıklarını düşündüğünüz dil becerisi alanı nedir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle yaptığınız derslerde gözlemlerinize göre öğrencilerinizin en çok zorlandıkları dil becerisi alanı nedir?

Öğrencilerinize (iki dilli ya da yabancı) yazma faaliyetleri yaptırırken hangi yazma yaklaşımına uygun öğretimi daha çok tercih edersiniz (ürün odaklı, tür odaklı, süreç odaklı, süreç-tür odaklı ya da tüm yaklaşımları dengeli)?

İki dilli öğrencileriniz yazmanın hangi aşamasında daha çok zorlanır (hazırlık, taslak, gözden geçirerek yazma, düzenleme, paylaşma)?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencileriniz yazmanın hangi aşamasında daha çok zorlanır (hazırlık, taslak, gözden geçirerek yazma, düzenleme, paylaşma)?

Yabancı öğrencileriniz gözlemlerinize göre hangi metin türünü yazmakta daha çok zorluk çeker (bilgilendirici, öyküleyici, şiir)? Size göre bunun sebebi ne olabilir?

İki dilli öğrencileriniz gözlemlerinize göre hangi metin türünü yazmakta daha çok zorluk çeker (bilgilendirici, öyküleyici, şiir)? Size göre bunun sebebi ne olabilir?"

Bu çalışma yöntemi gereği "E-80110942-050.99-2500166629 sayılı, 2025-YÖNP-0499 no'lu proje ile Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu'nun almış olduğu 20.06.2025 tarih ve 69/86 sayılı kararınca" gerçekleştirilmiştir.

## 2.1. Çalışma grubu

Bu çalışmada Batı Avrupa ülkelerinden Almanya ve Hollanda'dan seçilen okutmanlarla görüşme yapılmıştır. Almanya ve Hollanda Türk göçmenlerin en çok göç ettiği ülkelerdendir. Yabancıların ve iki dillilerin Türkçe öğrenmeye sıklıkla ihtiyaç duydukları bu ülkelerde bulunan çeşitli kurumlarda en az iki yıldır okutman olarak çalışmış, hali hazırda okutmanlığa devam ediyor olmaları; hem yabancılar hem de iki dilli Türk bireylere Türkçe öğretiminde çalışıyor olmaları ön koşulu aranmıştır. Toplam altı (6) okutmanla görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili detaylı bilgilere bulgular bölümünde yer verilmektedir. Ayrıca katılımcılar görüşmeden önce çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri, araştırmacı tarafından hazırlanan gönüllü onam formu doldurmuştur. Aşağıda yer alan tablo 1'de katılımcılara ait bilgiler görülmektedir:

**Tablo 1**

### *Katılımcı Bilgileri*

| Katılımcı Kodu | Cinsiyeti | Yaşı | Çalışılan Ülke |
|----------------|-----------|------|----------------|
| K1             | Erkek     | 28   | Hollanda       |
| K2             | Kadın     | 41   | Hollanda       |
| K3             | Kadın     | 28   | Almanya        |
| K4             | Erkek     | 35   | Almanya        |
| K5             | Kadın     | 40   | Almanya        |
| K6             | Kadın     | 36   | Hollanda       |

Tablo 1'de çalışmaya katılan okutmanların katılımcı bilgileri yer almaktadır. Çalışmaya Batı Avrupa'da yer alan ve Türk nüfusunun yoğun olduğu toplam iki ülkeden üçer okutman olmak üzere toplam altı okutman katılmaktadır. Okutmanların çalıştığı ülkelere göre cinsiyet ve yaş dağılımının dengeli olduğu söylenebilir. Çalışma grubu "Katılımcı 1 (K1) ..." şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 2**

### *Katılımcıların Türkçe Öğretimi Gerçekleştirdiği Hedef Kitlelerin Dağılımına İlişkin Değerler*

| Eğitim Verilen Hedef Kitle     | f |
|--------------------------------|---|
| İki dilli 7-10 yaş öğrenciler  | 5 |
| İki dilli 11-13 yaş öğrenciler | 4 |
| Yabancı 7-10 yaş öğrenciler    | 3 |
| Yabancı 11-13 yaş öğrenciler   | 2 |
| İki dilli 14-17 yaş öğrenciler | 2 |
| Yabancı 14-17 yaş öğrenciler   | 2 |
| İki dilli yetişkin öğrenciler  | 2 |
| Yabancı yetişkin öğrenciler    | 2 |

Tablo 2'ye bakıldığında okutmanların Türkçe dersi verdiği hedef kitlenin özelliklerine yer verilmiştir. Okutmanlardan beşi (f=5) iki dilli 7-10 yaş öğrencilere, dördü (f=4) iki dilli 11-13 yaş öğrencilere, üçü (f=3) 7-10 yaş arası yabancı öğrencilere, ikisi (f=2) 11-13 yabancı öğrencilere, ikisi (f=2) iki dilli 14-17 yaş öğrencilere, ikisi (f=2) 14-17 yaş yabancı öğrencilere, ikisi (f=2) yetişkin yabancı öğrencilere ve ikisi de (f=2) iki dilli yetişkin öğrencilere Türkçe öğretimi gerçekleştirmiş/ gerçekleştirmektedirler.

## 2.2. Verilerin analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2018). Elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek bazı kodları ulaşılmıştır, ulaşılan kodlara tabloların altında yer verilerek yorumlanmıştır. Veriler biri Doçent diğeri Doktor Öğretim Üyesi olan iki alan uzmanı tarafından uzman görüşü alınarak kodlara son şekli verilmiştir. Ayrıca görüşme bulgularından birebir alıntılar yapılarak ulaşılan kodların inandırıcılığı artırılmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmektedir.

-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde beceriler bakımından öğrencilerin zorlandıkları hususlar nelerdir; alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

İki dilli öğrencilerin ders esnasında zorlandıkları konularla ilgili görüşlere bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K1. *"İki dilli öğrencilere yazmada diğer becerilere göre çok daha zor geliyor."*

K5. *"Yazma çalışmalarında zorlandıklarını söyleyebilirim. Evde aileleriyle Türkçe konuşuyorlar fakat pek Türkçe yazı yazmadıkları için..."*

### Tablo 3

*İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Dil Becerisi Alanlarına İlişkin Değerler*

| Beceri Alanı   | f |
|----------------|---|
| Yazma          | 4 |
| Dil bilgisi    | 2 |
| Kelime bilgisi | 2 |
| Okuma          | 1 |

Tablo 3'te Türkçe dersi alan iki dilli öğrencilerin en çok yazma alanında zorlandığına dair görüş bildirildiği görülür (f=4). Dil bilgisi konularında da öğrencilerin zorlandıklarına dair görüşlere rastlanırken kelime öğrenmede zorlandıklarını ifade edenler de olmuştur. Okuma becerisinde zorlandığı da ifade edilmiştir. Bu değerlere bakarak okutmanlara göre yazmanın ve dil bilgisi öğretiminin derslerde öğrencilerin zorlandıkları konular olduğu söylenebilir.

Yabancı öğrencilerin ders esnasında zorlandıkları konularla ilgili görüşlere bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K3. *"Yabancı öğrenciler, genellikle Türkçe'nin gramer yapıları ve fiil çekimlerinde zorlanmaktadır."*

K2. *"Genelde konuşmada zorlandıklarını söyleyebilirim. Sözcükleri telaffuz ederken zorlanıyorlar. Ekleri söylemek bazen ilk seferde akıllarına gelmeyebiliyor, sonradan ekliyorlar. Eklerken de zorlanıyorlar çünkü çoğu zaman sözcüğün bitmediğini düşünüyorlar."*

**Tablo 4**

*Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Dil Becerisi Alanlarına İlişkin Değerler*

| Beceri Alanı                           | f |
|----------------------------------------|---|
| Konuşma (telaffuz)                     | 2 |
| Yazma                                  | 2 |
| Dil bilgisi (özellikle fiil çekimleri) | 1 |
| Dinleme                                | 1 |

Tablo 4'te yabancı öğrencilerin konuşma becerisinde özellikle telaffuzda zorlandıkları belirtilmiştir (f=2). Zorlanılan bir diğer konu yazmadır (f=2). Dil bilgisi özellikle fiil çekimlerinde zorlandığı (f=1) ve dinleme becerisinde de zorlandığı ifade edilmiştir (f=1). Bu tablo doğrultusunda okutmanlara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından derslerde en çok zorlanılan konular konuşma ve yazmadır.

İki dilli ve yabancı öğrenciler için gerçekleştirilen derslerde kullanılan yaklaşımlara yönelik görüşlere bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K4. *"Hedef metne göre ve öğrencilerin seviyesine göre zaman zaman değişiyor. Bu yüzden hepsini dengeli kullanıyorum."*

K5. *"Öğrencilerime yazma faaliyetlerinde genellikle süreç odaklı öğretimi tercih ederim, çünkü bu yaklaşım onların yazma becerilerini adım adım geliştirmelerine olanak tanıyor. Böylelikle hataların hangi aşamada yapıldığını da anlayabiliyor, hemen müdahale edebiliyorum."*

**Tablo 5**

*İki Dilli ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Daha Sık Başvurulan Yazma Yaklaşımına (Ürün Odaklı, Tür Odaklı, Süreç Odaklı, Süreç-Tür Odaklı ya da Hepsini Dengeli) İlişkin Değerler*

| Yazma yaklaşımı | f |
|-----------------|---|
| Hepsi dengeli   | 5 |
| Süreç temelli   | 1 |

Tablo 5'e bakıldığında iki dilli olarak ve yabancı öğrencilere Türkçe yazma öğretilirken yazma yaklaşımlarının ekseriyetle hepsinin (ürün odaklı, tür odaklı, süreç odaklı, süreç-tür odaklı) dengeli bir şekilde kullanıldığı (f=5) okutmanlarca ifade edilmiştir. Süreç temelli yaklaşıma başvurulduğu da görülmektedir (f=1). Hepsinin dengeli kullanılması, yaklaşımların avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin zaman, dil seviyesi, öğrencilerin bireysel farklılıkları gibi unsurlara bağlı olarak değişiklik göstermesi ve bunun neticesinde okutmanların uygun yaklaşımı kullandığını anlatır. Ağırlıklı süreç odaklı yaklaşımı tercih ettiğini ifade eden bir görüşe de rastlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve İki Dillilere Yönelik Türkçe Öğretim Faaliyetleri çerçevesinde gerçekleştirilen derslerde yazma yaklaşımlarının kullanımı esnasında öğrencilerin zorlandığı hususlar nelerdir; alt sorusuna ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir.

İki dilli öğrencilerin zorlandığı yazma aşamalarına bakıldığında bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K6. *"İki dilli öğrencilerim genellikle taslak aşamasında zorlanıyor çünkü fikirlerini Türkçeye doğru ve etkili bir şekilde aktarırken güçlük yaşıyorlar."*

K1. *“Taslak ve paylaşma aşamasında zorlanıyorlar. Taslak aşamasında zorlanıyorlar çünkü tasarladıkları şeyleri yazıya dökme konusunda yavaş hareket ediyorlar, bunu aşmak için de sıkça yazı yazdırmaya çalışıyorum. Genelde ders süresini aştıkları oluyor. Paylaşma konusunda da çekingen davranıyorlar.”*

**Tablo 6**

*İki Dilli Öğrencilerin Zorlandıkları Yazma Aşamasına (Hazırlık, Taslak, Gözden Geçirerek Yazma, Düzenleme, Paylaşma) İlişkin Değerler*

| Aşama                  | f |
|------------------------|---|
| Taslak                 | 3 |
| Hazırlık               | 2 |
| Paylaşma               | 2 |
| Düzenleme              | 1 |
| Gözden geçirerek yazma | 1 |

Tablo 6'ya bakıldığında iki dilli öğrencilerin öğrencilerin yazma eğitiminde en çok taslak aşamasında zorlandıkları (f=3), hazırlık (f=2) ve paylaşma (f=2) süreçlerinde görece zorlandıkları, düzenleme (f=1) ve gözden geçirme süreçlerinde (f=1) zorlandıklarını ifade eden görüşlere rastlanır. Bu veriler ışığında öğrencilerin süreç odaklı yazmanın yazıya geçme aşaması olan taslak aşamasında zorlandıkları ifade edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin zorlandığı yazma aşamalarına bakıldığında bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K2. *“Cümleler ya da paragraflar arası anlam bütünlüğünü sağlamada problemler yaşıyorlar bu noktada gözde geçirerek yazma aşamasında zorlandıklarını söyleyebilirim.”*

K3. *“Gözden geçirerek yazma tüm seviyelerde zorlanılan bir konu. Yanlışlarını bulmakta bazen zorlanıyorlar. Konuşma dilindeki gibi yazıyorlar. Yayınlama aşamasında zorlananlar ise genelde temel seviyedeki öğrenciler oluyor.”*

**Tablo 7**

*Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Yazma Aşamasına (Hazırlık, Taslak, Gözden Geçirerek Yazma, Düzenleme, Paylaşma) İlişkin Değerler*

| Aşama                  | f |
|------------------------|---|
| Gözden geçirerek yazma | 3 |
| Hazırlık               | 2 |
| Taslak                 | 1 |
| Düzenleme              | 1 |
| Paylaşma               | 1 |

Tablo 7'ye bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin gözden geçirerek yazma aşamasında zorlanmalarının okutmanlar tarafından daha sık ifade edildiği görülür. Hazırlık aşamasında zorlanan öğrenciler olduğu da belirtilmiştir. Taslak, düzenleme ve paylaşma basamaklarında zorlandıklarını ifade eden okutmanlar olduğu da görülür. Bu verilere dayanarak öğrencilerin yazmanın gözden geçirerek yazma aşamasında zorlanmaları yazmalarında düzenleme yapmada yetersiz kaldıklarını anlatmaktadır.

Yabancı öğrencilerin yazma çalışmalarında zorlandığı metin türlerine bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K1. “Yabancı öğrenciler genellikle öyküleyici metin yazarken zorlanıyor, çünkü özgün anlatım tarzı ve hikâye örgüsünü kurmakta dilsel ve kültürel engellerle karşılaşılıyorlar.”

K3. “Yabancı öğrenciler, kültür farklılıklarından dolayı şiirleri kendi kültürlerindeki gibi fakat kafasında kendi dilinden Türkçe çeviri yaparak yazmaktadırlardır. Kültür, din, sanatsal farklılıklar sadece yazmada değil diğer dil becerilerinde de en büyük zorluklardan biridir.”

**Tablo 8**

*Yabancı Öğrencilerin Yazmakta Zorlandıkları Metin Türlerine İlişkin Değerler*

| Metin türleri       | f |
|---------------------|---|
| Şiir                | 4 |
| Öyküleyici Metinler | 2 |

Tablo 8’e bakıldığında yabancı öğrencilerin oluşturmakta en çok zorlandıkları türün şiir olduğu (f=4) ifade edilmiştir. Öyküleyici metinleri oluştururken de zorlandıklarını (f=2) ifade eden okutmanların da olduğu görülür.

İki dilli öğrencilerin yazma çalışmalarında zorlandığı metin türlerine bakıldığında:

Örnek ifadeler:

K5. “Şiir. Yaş grubu itibariyle okulda şiir türüyle çok fazla çalışmamış oluyorlar. Kelime dağarcıklarının yeterli olmayışı da şiir yazmalarını zorlaştırıyor. Türkçeye Almanca kadar hakim olmadıkları için de söz sanatları, şiirin melodik yapısına uygun sözcük seçimi gibi alanlarda oldukça zorlanıyorlar.”

K1. “İki dilli öğrenciler genellikle öyküleyici metin yazarken zorlanıyor, çünkü olayları mantıklı bir sırayla ve detaylı şekilde anlatmakta dilsel zorluklar yaşıyorlar.”

**Tablo 9**

*İki Dilli Öğrencilerin Yazmakta Zorlandıkları Metin Türlerine İlişkin Değerler*

| Metin Türleri           | f |
|-------------------------|---|
| Şiir                    | 3 |
| Öyküleyici Metinler     | 2 |
| Bilgilendirici Metinler | 1 |

Tablo 9’da iki dilli öğrencilerin yazma eğitimi esnasında zorlandıkları metin türlerine bakıldığında şiir türünde zorlanan bireyler olduğunu ifade eden okutmanların sıklığı görülmektedir (f=3). Öyküleyici metinlerde zorlanıldığını ifade eden okutmanlar olduğu gibi (f=2) bilgilendirici metinlerin yazımında zorlanıldığını ifade eden görüşler de bulunur.

Bu veriler ışığında ulaşılan kodlar ve açıklamaları şu şekildedir:

**Tablo 10**

*Katılımcı Görüşleri Neticesinde Elde Dil Becerilerine Yönelik Elde Edilen Kodlar*

| Kod                                                                                                                                                                                                    | Açıklama                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| İki dilli öğrenciler yazma becerisi etkinliklerinde diğer becerilere göre daha fazla zorlanmaktadırlar.                                                                                                | İki dilli öğrencilerin aile ve yakın çevreleriyle sözlü iletişimlerini günlük hayatlarında devam ettiriyor olmaları ancak yazmayı yaşamlarında işlevsel ve sürekli olarak devam ettirmelerine gerek olmamasından kaynaklanır.                                                                                                           |
| Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler konuşma becerisi etkinliklerinde ve yazma becerisi etkinliklerinde diğer becerilere göre daha çok zorlanmaktadır.                                       | Konuşma etkinlikleri esnasında telaffuzda zorlanmaları; hem konuşma hem de yazma etkinliklerinde ise kip ve kişi eklerinin kullanımında yaşadıkları zorluklar olarak görülmektedir. Bu da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ana dillerinin; Türkçenin sözcük ve söz dizimi kuruluşlarından farklı olmasıyla açıklanabilir. |
| İki dillilere yönelik ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi faaliyetleri esnasında yazma yaklaşımları hedef kitlenin yazma becerisi seviyesine ve eksiklerine göre dengeli olarak kullanılmaktadır. | Bu konudaki uygulamalar Diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEFR) (Council of Europe, 2023) ve dolayısıyla programların öğretmenlere tanıdığı esneklik ve öğretmenlerin ihtiyaca yönelik öğretim yapma konusundaki alan becerilerini öne çıkarır.                                                                              |
| İki dilli öğrenciler, yazmanın esas gerçekleştiği taslak aşamasında diğer aşamalara göre zorlanmaktadırlar.                                                                                            | Okutmanlara göre iki dilli öğrencilerin zorlandığı husus düşüncelerini Türkçede yazıyla aktarmak olabileceği gibi sadece yazıya aktarmakta da zorlanma yaşanıyor olabilir.                                                                                                                                                              |
| Yabancı öğrenciler Türkçe yazma faaliyetlerinin gözden geçirerek yazma aşamasında daha fazla zorlanmaktadırlar.                                                                                        | Öğrencilerin yazıya aktardıkları düşünceler kendilerine parçalar halinde doğru ve mantıklı gelse de gönderim gibi metinsellik ile ilgili bazı unsurlar henüz hedef dil olan Türkçenin özelliklerine uygun olarak kullanılamıyor olabilir.                                                                                               |
| Yabancı öğrenciler şiir ve öyküleyici metinlerin yazımında zorlanmaktadırlar.                                                                                                                          | Türkçenin anlatım özelliklerini belirgin bir şekilde yansıtan bu türlerde metinlerin ana dili Türkçe olmayan bireylerce ifadesinin daha karmaşık ve güç olmasıdır.                                                                                                                                                                      |
| İki dilli öğrenciler şiir türüyle ilgili yazma çalışmalarında diğer metin türlerine göre daha fazla zorlanmaktadırlar.                                                                                 | Özellikle küçük yaşta öğrencilerin daha soyut anlamlar barındıran bir tür olarak şiirde zorlanması gelişim özellikleri, türle ilgili fazla aşinalığın okuma ya da yazma becerileri çerçevesinde- olmaması, kelime dağarcıklarında yetersizlikler gibi hususlarla açıklanmaktadır.                                                       |

Tablo 10'a bakıldığında yabancı dil olarak ve iki dillilere yönelik Türkçe öğretimi gerçekleştiren Almanya ve Hollanda'da görev yapan okutmanların dil becerileri ve yazma yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin içerik analizine tâbi tutulması neticesinde elde edilen kodlar ve kodlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. İki dilli öğrenciler en fazla yazma becerisinde zorlanırken yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireyler için okutmanlara göre konuşma ve yazma becerilerinde zorlandığı görülmektedir. Her iki hedef kitle için yazma becerisine yönelik çalışmalar esnasında yazma yaklaşımlarının dengeli kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Süreç odaklı yazma aşamalarına bakıldığında iki dilli bireylerin yazma esnasında taslak aşamasında zorluk çekerken yabancı öğrencilerin gözden geçirerek yazma aşamasında zorlandığı sonucuna varılmıştır. Metin türü olarak iki dilli öğrencilerin şiir türüyle ilgili çalışmalarda zorlanırken yabancı öğrenciler şiir ve öyküleyici türlerin yazımında zorlanmaktadır.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminin konusu olan her dil gibi Türkçe öğretim faaliyetleri esnasında yazma ve telaffuz zorlanılan konular olarak öne çıkar. Tiryaki (2013), Arslan ve Kılıc (2015) çalışmalarında yazma becerisi ve çeşitli aşamalarında yabancı öğrencilerin zorlandıklarını ortaya koymuş ve bu bağlamda çözüm önerileri sunmuşlardır. İki dilli öğrenciler için ana vatanlarında yaşayan insanlarla kurulacak yazılı iletişim, blog takip etme gibi düzenli ve tutuma bağlı geliştirilecek faaliyetler yazmada büyük oranda ilerleme sağlayacaktır. Telaffuz için Türk dizileri, podcastlerden yararlanma; konuşma kulüpleri öne çıkarılabilir. Yazma konusunun öğrencilerde kaygı oluşturduğunu ifade eden ve bunlara yönelik çözüm önerisinde bulunan pek çok çalışma bulunur (İşcan, 2015; Barış & Şen, 2019; Maden, Dincel ve Maden, 2015). Yazmanın oluşturduğu kaygının temelde yazma becerisinin etkili olarak kullanılamıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Şimşek ve Erdem (2021) çalışmalarında ders materyallerinin yazmada yaratıcılık ve ifade gücünü geliştirmeye yönelik olarak değerlendirirken kalıp ifade ve işlevsel kullanım alanlarının ihmal edildiğini ifade eder. Süğümlü ve Bakdemir (2023) çalışmalarında okutmanların yazma için ders süresinin yetmediğini, yazma becerisinin duyuşsal açıdan geliştirilmesi gerektiği, yazma için çok çaba ve uygulama gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da yaklaşımların dengeli kullanılmasıyla gerek süreç odaklı ya da süreç-tür odaklı yazmanın aşamalarının ihtiyaca dönük olarak parça parça ele alınmasıyla gerek sonuca odaklı tür ya da ürünün kendisini önceleyen çalışmalarla zamanda ekonomiklik sağlanabilir. Bu yönüyle tüm öğrenciler için yazma becerisinde eksik noktalar tespit edilir ve geliştirilmesi gereken yönler geliştirilebilir. İki dilli öğrencilerin metin oluşturma sürecinde taslak aşamasında zorlandıkları sonucundan hareketle Demirdöven ve Okur'un (2017)'de yaptıkları çalışmada ulaştıkları Duisburg'ta öğrenim gören iki dilli üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun akademik bir metnin oluşturulması esnasında genellikle Almancayı tercih ettikleri; sonucuna bakılarak metnin oluşturduğu taslak aşamasında zorlanmaları esnasında günlük yaşamda da Türkçe yazmaktan kaçınacakları sonucuna ulaşılabilir. Bu duruma yönelik olarak bireylerin Türkçe metin oluşturmaya duyuşsal olarak teşvik edilmesi, Türkçe yazma alışkanlıklarına yönelik estetik zevki duyumsamalarını sağlayacak etkinliklere yönlendirilmeleri, üretim esnasında taslak öncesi hazırlık aşamasında taslak aşamasını kolaylaştıracak işlemlere ve daha titiz çalışmaya yönlendirilmeleri önemli görülmektedir. Yabancı öğrencilerin zorlandıkları aşama olan gözden geçirerek yazma için ise öğrenciye destek olunmalı, anında dönüt düzeltmeyle öz değerlendirme yapımları sağlanmalıdır. Her iki hedef kitlenin şiir türünde zorlanmaları ise soyut söz ve söz öbeklerinin kullanılması yoluyla anlam oluşturma süreçlerinin zorluğu söz konusu olabilir. Ancak türün Türkçedeki yeri ve önemiyle beraber bir dilin kültüren özelliklerini bariz olarak taşıma durumu düşünüldüğünde şiirin bu derslerde kullanılmasının önemi yadsınamaz (Seçkin Polat & Dilidüzgün, 2015). Bu bağlamda türle ilgili okuma yazma faaliyetleri artırılarak tür odaklı çalışmalara ağırlık verilmesi, kalıp ifadelerin ve soyut sözlere ders esnasında yer verilmesi, şiir türünün nitelikli örnekleriyle öğrencilerin muhatap olması, şiir yarışmaları ve dinletileriyle türe ilişkin duyuşsal tutumun artırılması sağlanabilir.

İki dilli ve yabancı bireylere Türkçe öğretimi bağımsızlık ve yumuşak güç politikası olarak görülmeli; Batı Avrupa ülkeleri de dahil olmak üzere bu bölgelerde gerçekleşen dille ilgili faaliyet ve oluşumlar için dil konusunun öncelik meselesi haline getirilmesi son derece önemlidir.

## Kaynakça

- Altuntepe, A., & Yücel, D. (2024). Almanya'da anadili Türkçe dersi alan Türk kökenli öğrencilerin matematiksel terimleri anlama ve kullanma başarıları. *Journal of Social Research & Behavioral Sciences/Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 10(22). <https://doi.org/10.52096/jsrbs.10.22.13>
- Arslan, M., & Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=107dcd64200eec096fe8991d6ebf5356b7a3ed34>
- Barış, H., & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bekar, B., & Öztürk, A. (2018). Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı (Almanya'da III. Kuşaklar üzerine bir inceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B., & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113. [https://atif.sobiad.com/index.jsp?ID=AXBS0GkyyZgeuuwV-7I&modul=article&utm\\_source](https://atif.sobiad.com/index.jsp?ID=AXBS0GkyyZgeuuwV-7I&modul=article&utm_source)
- Council of Europe. (2023). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Reference level descriptions*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions>
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*, (9. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Demirdöven, G. H. & Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 774-805. <https://doi.org/10.16916/aded.322742>
- Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, (163), 36-45.
- Gezmiş, N. (2023). Süreç odaklı yazma yaklaşımının yazma tutukluğu üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 810-826. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1071639>
- Iscan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(14), 135.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769. [https://inbiblio.istanbul.edu.tr/oku.php?id=143&utm\\_source](https://inbiblio.istanbul.edu.tr/oku.php?id=143&utm_source)

- Okuyan, S., & Özdemir, C. (2023). Almanya'da iki dilli yetişen Türk öğrencilere oyunlaştırma ile atasözleri öğretimi: Kelimelerle okey oyunu. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.34099/jrtl.511>
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Yazma sürecinin aşamaları açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin oluşturma etkinliklerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (47), 1-29. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1476481>
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave.
- Seçkin Polat, Ö., & Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 10(7), 815-834. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042>
- Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: Öğretici deneyimleri ve görüşleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 82-100.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=FzawIAdilHkC>

#### **Makale Bilgi Formu**

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**Yapay Zekâ Bildirimi:** Bu makale yazılırken hiçbir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

**İntihal Beyanı:** Bu makale Turnitin tarafından taranmıştır.