

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Nahide İrem AZIZOĞLU** Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN***
Feride İDİ TULUMCU****

Öz. Ülkemizde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı her geçen gün giderek artmaktadır. Yabancı öğrenciler bir yıl Türkçe Öğretim Merkezleri'nde öğrenim gördükten sonra kendi bölümlerindeki öğrenimlerine devam etmektedir. Ancak öğrencilerin bu bir yıllık süreçte dört temel dil becerisini etkin bir şekilde kullanacak seviyeye ulaşmaları oldukça zordur. Öğrenciler özellikle anlatma becerilerini kazanmada sorun yaşamaktadırlar. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yabancı öğrencilerin çoğunun yazma becerisini kullanmada sorun yaşadığı görülmektedir. Özellikle lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerden akademik metinleri okumaları, anlamaları ve özgün konularda kendi akademik metinlerini üretmeleri beklenmekte fakat öğrencilerin hem temel düzeyde yazma becerisini kullanmada sorun yaşadıkları hem de akademik yazmada istenen düzeye ulaşamadıkları bilinmektedir. Bu nedenle lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görecektir olan öğrencilerin akademik yazma konusunda ayrı bir eğitim almaları bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu araştırmada Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde görev yapmakta olan okutmanların bakış açısıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında akademik yazma konusunda yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ele alınmıştır. Araştırmanın yöntemi fenomenoloji olarak belirlenmiş, veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, akademik yazma eğitimi sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını görülmüştür. Bu sorunları öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlar ve ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar olarak ifade etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, akademik yazma, yabancılara Türkçe öğretimi.

Academic Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language: Problems and Solutions

Abstract. The number of foreign students studying at undergraduate and postgraduate level in our country is increasing day by day. Foreign students continue their education in their own departments after studying in Turkish Teaching Centers for one year. However, it is quite difficult for students to reach the level that will effectively use their four basic language skills in this one year period. Students have difficulty in gaining their narrative skills. When the studies in the literature are examined, it is seen that most of the foreign students have problems in using writing skills. Especially students who are graduate students are expected to read and understand academic texts and produce their own academic texts on original subjects, but it is known that students both have difficulty in using basic writing skills and cannot reach the desired level in academic writing. Therefore, it is imperative that students who are going to study at undergraduate and postgraduate level receive a separate education in academic writing. In this study, the problems of academic writing in the field of teaching Turkish to foreigners in the field of teaching Turkish to foreigners with the point of view of lecturers working at Sakarya University Turkish Teaching Center and suggestions for solutions to these problems are discussed. The method of the study was determined as phenomenology and interview technique was used as data collection tool. When the data were analyzed, it was seen that the students who learn Turkish as a foreign language faced different problems in the academic writing education process. It is possible to express these problems as problems arising from students, problems arising from the textbook and material, and problems arising from the

* 4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde Sözlü Olarak Sunulmuştur.

** Sakarya Üniversitesi, azizoglu@sakarya.edu.tr

*** Sakarya Üniversitesi, tdemirtas@sakarya.edu.tr

**** Sakarya Üniversitesi, ferideidi@sakarya.edu.tr

measurement and evaluation system.

Keywords: Writing skill, academic writing, teaching Turkish to foreigners.

1. GİRİŞ

Bireylerin çağın gelişimine ayak uydurabilmelerinin yolu nitelikli bir eğitim sürecinden geçmektedir. Dünyada küresel bir etkileşim çemberinin oluşması dil öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı öne çıkmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Divan-ı Lügati't-Türk ile başlayan yabancılara Türkçe öğretimi günümüzde de gelişen ve güncelliğini koruyan bir alandır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin öncelikle yurtdışında başlamış olduğu bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar Almanya gibi Türk nüfusunun fazla olduğu bölgelerde başlamış ve diğer ülkelere de yayılım göstermiştir (Mete, 2015). Ülkemizde bu alandaki çalışmalar ise 1980li yıllarda açılan Türkçe Öğretim Merkezleri ve Yunus Emre Enstitüleri ile birlikte gelişerek devam etmektedir.

Ana dili edinimi sürecinde bireyler ilk olarak dinleme becerisini, son olarak ise yazma becerisini kazanmaktadır. Yabancı dil öğreniminde dil becerilerinin edinim sıralaması farklılık gösterse de yazma becerisinin yeni ve farklı bir dili öğrenen bireyler açısından zor ve karmaşık olarak algılandığı bilinmektedir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin öğretiminin son sıraya bırakılması ve uygulamadan kaynaklanan eksiklikler de öğrencilerin yazmada zorlanmalarına neden olmaktadır. Yazma becerisinin öğretimindeki zorluğu bu becerinin pek çok farklı değişkenden etkilenen sentez bir beceri olması ile de açıklamak mümkündür. Yazma becerisi bireylerin bilgi ve birikimlerini aktarmaları temeline dayanan karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yazma becerisinin kişinin biyolojik ve bilişsel becerileri, sosyo- kültürel ortamı, yetenek ve hayal gücünden etkilendiğini söylemek doğru olacaktır. Ancak bunların yanında yazma becerisi eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerilerden de etkilenmektedir (Genç, 2017).

Yazma becerisi eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisine sahip olma, Türkçeyi güzel kullanma becerilerine hâkim olmayı gerektirir (Ungan, 2007). Yazma becerisinin farklı becerileri kapsamı, bu becerinin yavaş gelişmesine ve daha zor öğrenilmesine neden olmaktadır. Bu olumsuz durumların yanında Koban Koç (2015) yazma esnasında öğrencilerin konu ve dil kullanımı üzerinde düşünmek için yeterli zamanları olduğundan yazma becerisinin öğretiminin daha avantajlı olduğunu ifade etmektedir. Yazma becerisine yönelik olumsuz durumların ortadan kaldırılması için bu becerinin öğretimini

kolaylaştırabilecek özelliklerinin ön plana çıkarılması ve uygulamada bunlara yer verilmesi gerekmektedir. Yazma becerisinin öğrenciler tarafından etkin ve düzgün kullanımı öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacaktır. Nitekim yazma becerisini geliştirmiş bir kişinin yabancı dile de hâkim olduğu düşünülmektedir (Bağcı ve Başar: 2013).

Yazma becerisinin farklı boyutları bulunmakla birlikte özellikle lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerinde karşımıza çıkan boyutu akademik yazma olmaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim düzeyinde öğrencilerden analiz ve sentez becerilerini kullanarak, farklı değerlendirmeler ve yorumlar yaparak akademik nitelikte metinler oluşturmaları beklenmektedir. Akademik yazma, belirli bir eğitim seviyesi ve üzerinde kullanılan özel bir tür yazım şeklidir. Bahar (2014: 213) akademik yazmayı "yazıya ilişkin genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkeler ve o sürecin kendisi, araştırmanın metinleştirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Aydın ve Baysan (2018) akademik yazıyı diğer yazı türlerinden ayıran özellikleri ise konu seçimi, bilgi kaynaklarına erişim, araştırma/ düşünmeye hazırlık, dil kullanımı, bilgilerin düzenleniş biçimi, etik unsurlara dikkat edilmesi olarak açıklamıştır.

Bailey (2011) akademik yazmanın bir araştırma sonucunu rapor etmek, seçilen bir soruyu cevaplamak, bir konuyla ilgili tartışmak ve görüş aktarmak, konuyla ilgili farklı araştırmaları sentezlemek amaçlarıyla kullanıldığından bahsetmektedir. Bu amaçlarla ortaya koyulan yazı aynı zamanda yazarın önceki deneyimlerini, bilgi ve birikimini yansıtmakta, özgün bir nitelik taşımaktadır. Bununla birlikte akademik yazı türünde özellikle yazarın teze ilişkin düşüncelerinin ve dayanaklarının okura net biçimde iletilebilmesi amaçlandığından metnin düşünsel düzeninin güçlü bir biçimde yapılandırılmış olması önemli bir noktadır (Bayat: 2014). Tüm bu beceriler de bireyin akademik amaçlı olarak yazılmış metinlerle sıkça karşılaşması, bu metinleri okuması, anlaması, yorumlaması ve bu metinlerden yola çıkarak yeni bir akademik metin oluşturabilme çabası ile gelişmektedir.

Bowker (2007) akademik yazının kendine özgü kuralları ve uygulamaları olan özel bir yazı türü olduğundan bahseder ve akademik yazının diğer yazı türlerinden farklı olan yönlerini şu şekilde açıklar:

- Akademik yazılar diğer yazı türlerinde bulunmayan bölümleri içerir. Tüm yazı türlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunsa da akademik yazılarda tartışma, sonuç ve öneriler bölümleri de bulunmaktadır.

- Akademik yazılarda farklı yazarların yayınlanmış eserlerinden alıntılar bulunmaktadır.
- Akademik yazılarda dilin kullanımı, dilbilgisi kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı diğer yazı türlerine göre daha büyük önem taşımaktadır.
- Akademik yazılar genellikle fikirleri açıklamaya ya da soyut konuları incelemeye yöneliktir.

Akademik yazının diğer metin türlerinden farklılaşan özellikleri içerik, organizasyon, dil kullanımı ve sözcük seçimi boyutlarındadır. Yazının akademik niteliği, mantıklı ve bilimsel dayanaklarla işleyen bir düşünce içermesine bağlı olmaktadır. İfadeler belli bir organizasyon içinde biçimlenmektedir. Bunun yanında akademik yazılarda standart dil kullanılmaktadır. Akademik yazılarda standart dile ek olarak ilgili alanın jargonu çerçevesinde kimi terimlere de yer verilebilmektedir. Hedef okur kitlesi bu jargona sahip olduğundan metni anlamada güçlük yaşamamaktadır. Dilin üstdil işlevi, akademik yazılarda argodan uzak bir sözcük seçimiyle kendini göstermektedir. Bu noktalar, üniversite öğrencilerinin ve bilim uzmanlarının akademik yazılarında aranan temel özelliklerdendir (Bayat: 2014).

Yapılan çalışmalardan hareketle akademik yazmanın kendine özgü kuralları ve uygulanışı olan bir yazı biçimi olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu sebeple de Türkçeyi lisans ve lisanüstü düzeyde yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesi için nitelikli bir öğretim süreci planlanmalı ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar tespit edilerek çözüm yolları ortaya koyulmalıdır.

1.1 Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının bakış açısı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

1.2 Problem

Birçok sınav, rapor ve araştırma çalışmaları yazmaya bağlı olduğundan yazma öğrencilerin akademik çalışmalarında önemli bir beceridir. Ayrıca yazma süreci, öğrenme sürecinde etkili olan analiz, sentez, çıkarım, vb. gibi gerekli stratejileri edinmede öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Bacha, 2002: 164). Kişilerin araştırma raporu hazırlamalarının nihayetinde bir yazma faaliyeti olduğunu gözardı etmeleri, kabul edilen birçok tezin ve o öğrencinin yayımlamakta olduğu/ileride yayımlayacağı çalışmaların akademik yazma açısından birçok eksiklikle dolu olmasına neden olmaktadır (Bahar, 2014:

213). Özellikle lisansüstü eğitimi amaçlayan öğrencilerin gerek ana dilinde gerekse ikinci dil öğreniminde akademik olarak yeterli bir yazma düzeyinde olmaları beklenmektedir. Flowerdew (1999) kendi dilleri dışında başka bir dilde akademik yayın yapan öğrencilerin sınırlı kelime bilgileri sebebiyle daha az ifade olanağına sahip olduklarını, yazma konusunda daha uzun zamana ihtiyaç duyduklarını, ikinci dillerinde akademik bir üsluptan ziyade daha basit düzeyde bir üsluba sahip olduklarını, hedef dildeki bilimsel yayın ölçüt ve özelliklerini bilmediklerinden dolayı yazılması zor tanım ve ifadeleri yazmakta daha çok zorlanacaklarını belirtmektedir. İkinci dilde yazmayı öğrenmek ve öğretmek, dilbilimsel, duyuşsal, bilişsel ve sosyokültürel olmak üzere çok sayıda faktörü içermesinden dolayı zorlu bir görevdir (Barkaoui, 2007: 44). İkinci dili uygun bir biçimde öğrenmemiş olanlar için, kelimeleri ve yazımları yeniden edinmek bilinçli bir dikkat gerektirdiğinden ve bu da ayrıntılı içerik üretme ve söylemi düzenleme gibi yüksek seviyede kaygılar için bellekte çok az yer bıraktığından yazma çok fazla çaba gerektiren bir süreç olabilmektedir (Chenoweth ve Hayes, 2001: 82). Dolayısıyla anadili eğitiminde bile güçlük kazandırılan yazma ve akademik yazma becerilerinin ikinci dil öğreniminde kazandırılmasının zorluğu kaçınılmaz bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir (Arslan ve Kılıcı, 2015; Açık, 2008; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Özdemir ve Arslan, 2018; Nurlu ve Kutlu, 2015).

“Akademik Türkçe Eğitimi”, lisans ve lisansüstü düzeydeki yabancı öğrencilere YTB (Yurtdışı Türkler Başkanlığı) tarafından bu eğitimin zorunlu tutulmasıyla başlamıştır. Kursun YTB tarafından zorunlu tutulmasının yanı sıra lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrenciler için eğitim amacı farklılık göstermiştir. Lisans öğrencileri; ödev vb. hazırlarken bilimsel bir dil kullanma gerekliliğinden dolayı lisansüstü öğrenciler ise makale ve tez yazımını öğrenmek, alanlarında kendilerini geliştirmek, kendi alanlarının gerektirdiği kavramsal yapıya ve bilimsel dile hakim olma isteklerinden dolayı kursa katılmayı amaçlamıştır. Gerek lisans gerekse lisansüstü bir eğitim alırken çeşitli ödev, araştırma ve raporların hazırlanmasında akademik bir dil kullanmanın gerekliliği kaçınılmazdır. Yapılan bu çalışmada Sakarya Üniversitesi TÖMER’de verilen eğitimden yola çıkılarak dersi veren öğretim elemanları tarafından gözlemlenen sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sakarya TÖMER’de akademik Türkçe eğitimi lisans ve lisansüstü düzeydeki öğrencilere yönelik olarak 140 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimin 70 saati akademik yazmaya ayrılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi fenomenoloji (olgubilim) olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2015: 77).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi TÖMER’DE akademik yazma eğitimi vermiş olan 7 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2014: 165). Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve Türkçe Eğitimi ve Yabancılar Türkçe Eğitimi alanında uzman üç araştırmacının görüşüne başvurularak yeniden düzenlenmiştir. Akademik yazmada karşılaşılan sorunları tespit etmeye yönelik sorular; öğrencilerin akademik yazma eğitimine hangi amaçla katıldıkları, akademik yazma eğitiminin neleri kapsadığı, akademik yazma eğitiminde kullanılan materyal türlerini, kullanılan materyaller hakkındaki düşünceleri, öğrencilerin akademik yazmada ne tür sorunlar yaşadığını, akademik yazma çalışmalarının nasıl değerlendirildiğini, akademik yazma becerisinin öğretilmesine yönelik önerileri kapsamaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından elde edilen verilerin kaydı çözümlenmiş ve katılımcılar K1, K2, K3...K7 şeklinde sıralanmıştır. Her bir katılımcının görüşü değerlendirilmiş ve sorunlar tespit edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular

belirlenen kategoriler çerçevesinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen kategorilere her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan açıklamalardan örnekler seçilerek bulgular bölümünde yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri sonucunda tespit edilen sorunlar üç kategori altında ifade edilmiştir. Bu kategoriler; öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlar, ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan sorunlar başlıklarına ayrılmış ve bu kategorilerin alt başlığında yer alan kodlar ile sorunlar ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1 Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğrencilerden kaynaklanan sorunların öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeyleri ve öğrencilerin Türkçedeki bilgi ve uygulama eksikliklerine yönelik olduğu üzerinde durulmuştur.

3.1.1 Derse Yönelik Motivasyon Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, Yurtdışı Türkler Başkanlığı tarafından akademik yazma eğitiminin zorunlu tutulması ile birlikte bu eğitimi alan ilk grupta yer alan öğrencilerin motivasyonlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. *“YTB bu dersleri zorunlu tuttuğundan dolayı öğrenciler isteksizler. Genel olarak derse karşı ilgisizler. Derse ilişkin motivasyonları çok düşük. Özellikle ilk gruptaki öğrenciler için ders sonradan zorunlu oldu ve dersler yaz tatili döneminde ya da akşamları yapıldı. Bu nedenle dersleri istemediler.”* (K2). *“Bu kurs önce zorunlu değildi sonradan zorunlu oldu. Öğrenciler hazıranda eve gidecekken kurs zorunlu tutulunca bu kursa ilişkin isteksizlik oluştu.”* (K6). *“İlk grup için akademik yazma eğitiminin zorunlu olduğu dönemde öğretim yılı bitmişti, öğrenciler ülkelerine gitmek istiyorlardı. Dolayısıyla bu durum motivasyon eksikliği oluşturdu.”*(K4).

Bunun yanı sıra akademik yazma eğitiminin gerekliliğine yönelik bilincin olmayışı, ders saatlerinin uygun olmaması nedenleriyle öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu dile getirilmiştir. *“Öğrenciler yazmayı öğrenmek ne işime yarayacak diyor. Ben laboratuvarında çalışıyorum, yazmaya gerek yok diyorlar. Akademik yazmaya ilişkin motivasyon ve istekleri yok.”*(K6). Akademik yazma eğitimine lisansüstü öğrencilerin lisans öğrencilerine oranla daha fazla ilgi gösterdiği ve motivasyonlarının da onlara oranla yüksek olduğu da ifade edilmiştir. *“Motivasyonları oldukça düşük. C1 seviyesini bitirdik işimiz bitti*

diye akademik yazma dersini gereksiz olarak görüyorlar. Süreç ilerleyip kaynak gösterme, alıntı yapma gibi konularına gelince ilgi biraz artıyor. Özellikle lisansüstü öğrenciler makale ve tez yazacakları için biraz daha fazla ilgi gösteriyorlar.” (K5). “Lisansüstünde motivasyon daha yüksek, özellikle danışman öğretim üyeleri öğrencilerin yazdığı metinlerle uğraşmak istemediği için öğrenciler akademik yazmayı iyi düzeyde öğrenmek istiyor. Lisans düzeyinde motivasyon daha düşük. Bazı öğrenciler konuşması çok iyi olduğu için bu dersi gereksiz görüyor. Dil düzeyi düşük olanlar da bunu ulaşılamaz bir hedef olarak görüyor.” (K7).

Öğrencilerin akademik yazma eğitimine yönelik motivasyonlarının düşük olması, ilk grupta bu dersi alan öğrenciler için akademik yazma eğitiminin Yurtdışı Türkler Başkanlığı tarafından sonradan zorunlu tutulmasına, kendileri için bu dersi gerekli görmemelerine, akademik başarısı düşük öğrenciler için akademik yazmanın zor bir hedef olarak görülmesine, konuşma gibi becerileri ileri olanların ise bu dersi kendileri için gereksiz görmelerine bağlanmıştır. Bununla beraber lisansüstü öğrencilerin bu eğitime yönelik farkındalıklarının yüksek olması sebebiyle lisans öğrencilerine oranla motivasyonlarının yüksek olduğu da öğretim elemanları tarafından gözlemlenmiştir.

3.1.2 Öğrencilerin Türkçedeki Bilgi ve Uygulama Eksiklikleri

Öğrencilerin seviye ve Türkçeye hakimiyet açısından bu eğitime hazır olmamalarından kaynaklı sorunlar olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunlar genel olarak yazım ve noktalama kuralları, dil bilgisi kuralları ve akademik dil kullanımındaki yetersizlik gibi konuların altında toplanmıştır.

Yazım ve noktalama kurallarına yönelik sorunlar; öğrencilerin genellikle ekleri karıştırması, noktalama işaretlerine dikkat etmemesi, büyük ve küçük harf kullanımında Türkçenin kurallarına hâkim olmama, kendi ana dilinin yazım kuralları ile karıştırma, uygun kelimelerin kullanılmaması gibi başlıklar altında yoğunlaşmıştır. “Yazım ve dil bilgisi kurallarını uygulamıyorlar. Öğrencilerin bu konulara ilişkin ön bilgileri eksik, bu nedende de yazmada çok başarılı olamıyorlar. Giriş, gelişme, sonuç bütünlüğünü yazılarında sağlayamıyorlar. Yazıları akıcı değil, olay örgüsü kopuk. Sonuç paragrafı oluşturamıyorlar ve özetleme yapamıyorlar.” (K2). “Öğrencilerin yazdıkları metinlerde bütünlük yok. Cümleler devrik. Kelimeler alana uygun ve doğru değil. Genelde basit ve kısa cümleler kullanıyorlar. Yazım ve noktalama kurallarına uymuyorlar.” (K1). “Cümleleri yarım bırakıp ekleri karıştırıyorlar. Cümleye küçük harfle başlıyorlar ve noktalama işaretlerinin kullanımına hâkim değiller.” (K3). “En büyük sorun Türkçeyi kendi dil bilgisi kurallarına göre değerlendirmeleri. Ör. Arapça düşünüp Türkçeye çeviri yapıyorlar. I ve i harflerini karıştırıyor, ekleri karıştırıyor,

metne başlık koymuyorlar. Noktalama işaretlerini bilmiyor ve sürekli küçük harf kullanıyorlar. Cümle kurmada değil paragraf oluşturmada sorun yaşıyor. Okunan bir metni özetleyemiyorlar. Metinden cümleyi aynen alıp yazıyor ve noktalama işaretlerine gerekli özeni göstermiyorlar.” (K5).

Dil bilgisi kurallarından ve akademik dil kullanımının yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar ise lisans ve lisansüstü düzeyde farklılıklar göstermiştir. Lisans eğitiminde olanlar temel dilbilgisi kuralları konularında sorunlar yaşarken lisansüstü eğitim alanların sorunları akademik yazında gerekli dilbilgisi yapılarının kullanılmayışı ve basit cümleler kurulması olarak görülmüştür. *“Öğrencilerin terim yanlışları var. Terimleri bilmiyorlar. Söz dizimi hataları, özne yüklem uyumsuzluğu, ek yanlışları var. Sadece etken dil kullanıyorlar.” (K6).* *“Öncelikle lisans ve lisanüstü düzeyinde sorunlar ayrı. Lisans, dil bilgisi kurallarından şikâyetçi, metin oluşturamıyor, temel yazma eğitimine ihtiyaç duyuyorlar. Sözcük bilgileri yetersiz. Bu öğrencilerin kendi anadilindeki akademik başarı seviyesi de düşük. Uzun cümle kuramıyor. Edat bağlaç kullanmıyor. Yazma dili ile konuşma dilini karıştırıyor. Noktalama işaretleri kafalarını karıştırıyor.*

Lisansüstü, bilimsel araştırma yöntemleri ile akademik yazmayı eşdeğer görüyor. Akademik dil becerileri eksik. Sadece basit zaman kullanıyor, edilgen yapıyı kullanmıyorlar.” (K7).

3.2 Ders Kitabı ve Materyalden Kaynaklı Sorunlar

Akademik yazma eğitimi derslerinde Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan akademik okuma ve yazma kitapları kullanılmıştır. Bunun yanında Erciyes ve İstanbul Üniversitesi kaynaklarından da yararlanılmıştır. Bu kitaplar tüm alanlara yönelik olarak hazırlandığından öğretim elemanları sınıftakilerin lisans ya da lisansüstü alanına uygun farklı metinlerden de yararlanmışlardır. Kitabın yanı sıra edebi eserlerin, günlük hayatta kullanılan gazete, dergi metinlerinin, internetten kaynakların, konuyla ilgili testlerin (ALES, DGS Gibi) de materyal olarak kullanıldığı belirtilmiştir.

Materyalden kaynaklanan sorunların ders kitaplarından kaynaklandığı görülmüştür. Ders kitaplarının dil bilgisi ve bilgi ağırlıklı olması bu kategori altında sıklıkla ifade edilen sorunlar olmuştur.

3.2.1 Ders Kitabının Dil Bilgisi Ağırlıklı Olması

Ders kitabının dil bilgisi ağırlıklı olması ve dil bilgisi konularının öğrencilerin seviyelerinin üstünde kalması, benzer dil bilgisi etkinliklerinin kullanılması sorun olarak dile getirilmiştir. *“Akademik yazmanın ilk bölümlerinde aşırı derecede dilbilgisi konularında yoğunluk var.*

Öğrenciler tarafından bilinen konulara daha çok yer verilmiş. Bilinmeyenler ise öğrenci seviyesinin oldukça üstünde.’’(K6). ‘‘Kitapta dilbilgisi konularına fazla ağırlık verilmiş ve etkinliklerin çoğu boşluk doldurma.’’ (K2). ‘‘Sürekli dilbilgisi konuları veriliyor. Kitapta genellikle boşluk doldurma ve eşleştirme etkinlikleri var. Metinler güncel ve ilgi çekici değil.’’ (K5).

3.2.2 Ders Kitabının Bilgi Ağırlıklı Olması

Ders kitaplarına yönelik diğer bir sorun ve eleştiri de kitapların bilgi aktarımı ve hacim olarak yoğun oluşu, teorik bilgilerin fazlalığı, bununla birlikte kitapta bilgi yanlışlarının da yer alması olmuştur. *‘‘Kitaplar öğrenciler için fazla detay kalan gereksiz bilgilerle dolu. Yazma öğretiminde parçadan bütüne, cümleden paragrafa doğru öğretim yapılmıyor. Kitaplarda fazla detay var.’’ (K3). ‘‘Kitaplar oldukça eksik, bilgi yanlışları var. Kitapların bilgi yoğunluğu çok fazla, herkese hitap eden genel konular seçilmiş ve metinler kitaplarda yer aldığı için kitapların hacmi çok fazla. Öncelikli hedef ve kazanımlara kitapların sonunda yer verilmiş. Teorik konular fazla ve ilk sırada, kitabın tamamına yayılmış. Uygulamalar sonlara doğru yayılmış. Bu şekilde öğretimde kopukluk oluyor. Öğrencilerin kendi alanıyla ilgili metinler ve uygulamalar olsaydı daha iyi olurdu. Teorik bilgilere ayrılan zaman daha az, uygulama daha fazla olmalı.’’ (K7).*

3.3 Ölçme ve Değerlendirme sisteminden Kaynaklı Sorunlar

Ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar genellikle öğrencilerin akademik anlamdaki yetersizliği ve zaman sıkıntısından kaynaklı olarak sonuç odaklı değerlendirme yapılması şeklinde açıklanmıştır. *‘‘Süreç değerlendirme yapmakta zorlanıyoruz sebebi süre sorunu. Az zamanda yoğun bir içerik aktarmaya çalışıyoruz. Uygulamaya ayrılan zaman az. Sertifikaya yönelik olduğu için sonuç değerlendirme yapmak zorunda kalıyoruz.’’ (K7). ‘‘Öğrenciler sorulan soruyu anlamıyor, verdikleri cevaplar soru ile alakasız, öğrenci konu hakkında kendi bildiği şeyleri yazıyor.’’ (K6).*

3.4 Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler

Eğitimi veren öğretim elemanlarının öğrencilerden kaynaklı olarak gördükleri sorunlara yönelik olarak getirdikleri önerileri, kurum- öğretim elemanına ve öğrenciye yönelik olmak üzere iki ayrı başlık altında değerlendirmek mümkündür. Kuruma ve öğretim elemanına yönelik getirilen öneriler; yazma eğitiminin ve önceki seviyelerdeki eğitim sürelerinin artması ve seviyelere yönelik sınıfların oluşturulması, öğretim elemanlarının uygun dönütleri vermesi şeklinde olmuştur. *‘‘Öğrencilerin özellikle alt seviyelerde edinmeleri gereken bilgi ve*

becerilerde eksiklikler var. B1 ve B2 düzeylerinin süresi yeterli değil. Öncelikle bunlar artırılmalı. Özellikle A1 ve A2 seviyelerinde öğretmenler öğrenciye düzenli ve düzgün dönütler vermeye dikkat etmeli. Hatalar zamanında öğretilmeli” (K2). “Öncelikle ihtiyaç analizi yapılmalı ve öğrencilerin isteğine göre kurs içeriği hazırlanmalı” (K6). “İlgilerini çekecek ve kendi alanlarına yönelik metinler seçilmeli.” (K4). “Öğrencinin ihtiyacına göre sınıflar oluşturmalı.” (K7).

Öğrencilere yönelik öneriler ise öğrencilerin daha çok çalışmasına ve uygulama yapmasına yönelik olmuştur. *“Uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli. Öğrenci aktif olmalı.”(K7). “Öğrencinin kendi başına aktif olması gerek.” (K6).*

3.5 Ders Kitabı ve Materyalden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler

Ders kitabı ve materyal kullanımına yönelik öneriler ders kitabının içeriğine ve materyal kullanımının zenginleştirilmesine yönelik olmuştur. *“Materyal çeşitliliği sağlanmalı. Kitabın dışına çıkılmalı. Dil becerileri birlikte verilmeli. Kitaptaki etkinlikler bu yönde olmalı.” (K7). “Öncelikle ders kitabının dışında öğrenci çalışma kitabının hazırlanması gerekiyor. Öğrenciler TÖMER’de eğitim aldıktan sonra lisansta da bu dersleri kendi alanları ile ilişkili şekilde almalılar. Hem bölüm dersleri hem de akademik dil kullanım dersler olmalı.” (K3). “Kitaplar zenginleştirilmeli. Seviyeye uygun yeterli metin ve etkinlikler hazırlanmalı.” (K1).*

3.6 Ölçme ve Değerlendirme Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara Yönelik Öneriler

Ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik öneriler genellikle ölçme değerlendirmenin süreç odaklı yapılması ve uygulama ağırlıklı olması gerektiğine yönelik olmuştur. *“Süreç değerlendirmesi yapılmalı.” (K7). “Tümevarımsal öğretim ve değerlendirme yapılmalı.” (K4). “Uygulamaya dönük ölçme sistemi benimsenmeli.” (K5).*

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yazma becerisi, kendi doğasından kaynaklı olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor birçok beceriyi kapsamakta bu sebeple edinilmesi diğer becerilere göre daha zor ve karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Akademik yazma becerisi ise hem yazma becerisini hem de eleştirel düşünme, analiz etme, problem çözme gibi farklı üst düzey zihinsel becerilerin aktif bir biçimde kullanımını gerektirmesi bakımından önemli fakat kazanılması oldukça zor bir beceri olarak bilinmektedir. Açık (2008) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)’nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en çok yazmada (%40); daha sonra sırasıyla konuşmada (%33), dinlediğini anlamada (%17)

ve okuduğunu anlamada (%16) zorlandıkları görülmüştür. Birbirinden farklı gelişim düzeyleri ve sıralamaları olan bu beceriler içinde yazma becerisi, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin sıklıkla en çok zorlandıkları beceri olarak değerlendirilmektedir (Genç 2017). Yukarıda sözü edilen çalışmalarla birlikte Özdemirve Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada da Kazak Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde okuma becerisinden daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada Sakarya Üniversitesi TÖMER'de görev yapan öğretim elemanlarının bakış açısı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretim elemanları ile görüşmeler yapılarak konuya ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, akademik yazma eğitimi sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını görülmüştür. Bu sorunları öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlar ve ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar olarak ifade etmek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmadan elde edilen verilerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Maden ve arkadaşları (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunları şöyle sıralamaktadır: Alfabe farklılığından kaynaklanan zorluklar, kısa sürede iletişim kurma ihtiyacı, yazılı anlatımda karşılaşılan problemler, müfredat eksikliğinden kaynaklı problemler, uzman öğretici eksikliği, ders materyalleri açısından yaşanan yetersizlikler, Türkçe dil özelliklerinden kaynaklı sorunlar, başvuru ve uygulamaya yönelik kaynakların yetersizliği, kullanılan yöntem-tekniplerle ilgili sorunlar, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği, eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler, yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklı uyum, anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik problemleri. Bu çalışma Biçer, Çoban, Bakır (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine yer verilmiş, yazma becerisinde öğrencilerin çoğunun sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlar, Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, eğitim-öğretimle ilgili sorunlar ve dış sorunlar başlıkları altında toplanmıştır. Bu sorunların alt başlıkları ise Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, temel dil becerilere ilişkin sorunlar, derslerin işleme yöntemiyle ilgili sorunlar,

ölçme-değerlendirmeye ilgili sorunlar, okutmanlara ilişkin yaşanan sorunlar, kurumlarla ilgili sorunlar, yaşanan çevreyle ilgili sorunlar olarak sıralanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen verilerle göre öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin derse yönelik yeterli motivasyon sağlayamaması ve öğrencilerin hedef dildeki bilgi, uygulama eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Maden ve arkadaşları (2015) da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıklarını ve uyruklarına, ülkelerinde kullandıkları alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin yükseldiğini belirtmekte, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yazma becerisi kazandırırken güdülenme ve ilgi düzeylerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerden kaynaklı olarak gördükleri sorunlara yönelik olarak getirdiği önerileri kurum ve öğretim elemanına yönelik öneriler, öğrenciye yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık altında değerlendirmek mümkündür. Kuruma ve öğretim elemanına yönelik getirilen öneriler; yazma eğitimi sürelerinin ve önceki seviyelerdeki eğitim sürelerinin arttırılması, seviyelere yönelik sınıfların oluşturulması ve öğretim elemanlarının yazma eğitiminde sürekli, uygun dönütleri vermesi şeklinde olmuştur. Öğretim elemanları öğrencilerin yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayırması gerektiğini ve yazmaya yönelik daha fazla uygulama yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma ile benzer olarak Genç (2017) tarafından yapılan çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında öncelikle öğrencilerin dil düzeyine uygun olan çalışma ve etkinliklerin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 gibi dil düzeylerine göre belirlenmiş yazılı anlatım çalışmalarının öğrencilerin dil yetkinlik ve becerilerinin gerçekleştirilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının ve materyallerin öğrencilere gerekli becerileri kazandırmada yeterli olmayışı da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ders kitaplarının bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olması bir beceri kazandırma süreci olan yazma eğitiminde istenen hedeflere ulaşılmasında zorluk yaşanmasına neden olmaktadır. Ders kitabı ve materyal kullanımına yönelik öneriler ders kitabının içeriğinin ve materyal kullanımının zenginleştirilmesine yönelik olmuştur. Öğretim elemanlarının bu görüşü alanyazındaki diğer araştırmalarla da uyum göstermektedir. Örneğin Candaş Karababa (2009), yaptığı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç, gereçleri ve ders kitaplarının yeterli olmadığını, öğrencilerin gereksinimlerine ve düzeylerine uygun öğretim programlarının hazırlanmasının gerekli

olduğunu belirtmiştir. Duman (2013) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik eğitim materyallerinin, hedef kitlenin değişik duyularına hitap ederek onlara çoklu öğrenme imkânı sunması, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun seçilmesi, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrenciyi aktifleştirmeye yönelik, yaşayarak öğrenme ilkesine göre tasarlanması, dikkat çekiciliği yanında kolay kullanılabilir ve kolay anlaşılır olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim sürecinde karşılaşılan diğer bir sorun ise ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlardır. Bu da genellikle öğrencilerin akademik anlamdaki yetersizliğinden ve zaman sıkıntısından kaynaklı olarak sonuç odaklı değerlendirmelerin yapılması ile ilişkili görülmektedir. Niteki Göçer (2007), öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında ölçme-değerlendirme çalışmalarının dinamik bir şekilde, dönem ya da kurların başladığı ilk günden son güne kadar devam ettirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik öneriler, genellikle ölçme değerlendirmenin süreç odaklı yapılması ve uygulama ağırlıklı olması gerektiğine yönelik olmuştur.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu.
- Aydın, G. ve Baysan, S. (2018). Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: A metaphor analysis study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 212-239.
- Bacha, N.N. (2002). Developing Learners’ Academic Writing Skills in Higher Education: A Study for Educational Reform. *Language and Education*, 16(3), 162-177.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde, Ed: M. Durmuş ve A. Okur, 309-331.
- Bahar, M.A. (2014). Lisansüstü Eğitimde Akademik Yazma ve Önemi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 209-233.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research. *TESL Reporter*, 40 (1), 35-48.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Akademik Yazma Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 155-168.

- Bailey, S. (2011). *Academic Writing A Handbook For International Students*. (3.Baskı) Routledge: New York.
- Bıçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29), 125-135.
- Bowker, N. (2007). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. (1. Baskı) Massey Üniversitesi: PalmerstonNorth.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.
- Chenoweth, N.A. ve Hayes, J.R. (2001). Fluency in Writing Generating Text in L1 and L2. *Written Communication*, 18, (1), 80-98.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (Çev. Edt. Bütün, M. ve Demir, S.B.). (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Flowerdew, J. (1999). Writing for Scholarly Publication in English: The Case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 8, 123-145.
- Genç, H.N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama, *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- 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.
- Koban Koç, D. (2015). Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Beceri Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* içinde, Ed: A. Sarıçoban, 158-190.
- Mete, F. (2015). Dil ve Yabancı/İkinci Dil Eğitimi Kavramları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi* içinde, Ed: A. Sarıçoban, 158-190.

- Özdemir, C., Arslan.M 2018 Öğretmen Görüşüne Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazak Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar. *İdil Dergisi*, 7 (41), 15-23.
- Punch, K.F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H.B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.