

Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Çağrışım Tekniği Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi

Mehmet KARA¹ Emine ÇİFTÇİ²

Öz

Bu araştırmanın amacı; yabancılara Türkçe öğretiminde çağrışım tekniği kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezindeki bir devlet okulunda 11. sınıfta öğrenim gören ve B2 düzeyinde Türkçe dersleri alan 20 Suriyeli erkek öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler yazma becerisi öntest puanlarına göre deney (n=10) ve kontrol (n=10) gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Sontestten önce deney grubunda kavram ağı oluşturma etkinliği yoluyla çağrışım tekniği uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir işlem yapılmamıştır. İki grubun öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark ($p>0.5$) bulunmazken sontest puanları arasında anlamlı bir fark ($p<0.5$) görülmüştür. Buna göre çağrışım tekniğinin yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çağrışım tekniği, yazma becerisi, yabancılara/iki dillilere Türkçe öğretimi

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of the use of association technique on writing skills while teaching Turkish to foreigners.

In the study, randomized pattern with pretest-posttest matched control group has been used. The study group of the research has been consisted of 20 Syrian male students studying in the 11th grade and receiving Turkish lessons at B2 level in a public school in the city center of Mersin in the 2017-2018 academic year. The students have been randomly assigned to the experiment (n = 10) and control (n = 10) groups according to their pre-test scores. Before the posttest, while the association technique was applied by using the concept networking activity in the experimental group, nothing was applied for the control group. It has been determined if there is any significant difference between the pretest and posttest scores of the two groups in favor of the experimental group by using independent t-test groups. According to the findings of the study; there is no significant difference ($p> 0.5$) between the pretest scores of the experimental and control groups, but there is a significant difference ($p <0.5$) between the posttest scores. According to this, it has been concluded that the association technique has a positive effect on the writing skill while teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Association technique, writing skill, teaching Turkish to foreigners/bilinguals

¹ Mehmet KARA, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, mehmeta@gazi.edu.tr

² Emine ÇİFTÇİ, Dr. Öğrencisi, MEB, ciftciemine3@gmail.com

Giriş

Yabancı dil öğretiminin amacı öğrencinin hem alıcı hem de ifade edici olarak hedef dilde iletişim kurabilmesidir. Raimes'e (1983) göre bir dili öğrendiğimizde o dili konuşan insanlarla iletişim kurmayı yani onları anlamayı, onlarla konuşmayı, yazdıklarını okumayı ve onlara yazmayı öğreniriz (s. 3).

Yabancı dil öğretiminde temel alınan Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Metni'ne (2013) göre dil öğretiminde algılama ve üretim etkinlikleri ve süreçleri söz konudur. Algısal etkinlikler dinleme ve okumayı; üretimsel etkinlikler ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır. Ayrıca bunlar etkileşim ve dil aktarımı için gereklidir (s. 22, 99, 100). Demirel'e (2012) göre; dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (s. 29). Bu çalışmada ele alınan üretimsel dil kapsamındaki yazma becerisi ise "yabancı dil öğretiminde dört beceri –okuma, konuşma, dinleme, yazma- arasında beceriler sıralaması ve üzerinde durulma konusunda en sonda yer almaktadır" (Cronnell, 1978, s. 202). Fakat yazma; "dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilmede çok önemli olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir" (Demirel, 2012, s. 117). Raimes (1983, s. 3) öğrencilerin yazarken bir sonraki aşamada ne yapmaları gerektiği ya da kâğıda nasıl dökülecekleri ile uğraştıklarından çoğu kez yazmak için yeni bir şey ya da fikirlerini ifade etmenin yeni bir yolunu keşfettiğini belirtmektedir. Bu yüzden doğru kelime ve cümleyi bulmaya ihtiyaç duyduklarını, yazma ve düşünme arasındaki bu yakın ilişkinin ise yazmayı dil öğretiminin değerli bir parçası hâline getirdiğini söylemektedir. Bu görüşler doğrultusunda yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde de durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Dil öğretiminde hedeflerin, programların, materyallerin, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi yazma becerisinin geliştirilmesi için gerekli koşulları sağlamaktadır. "Nasıl" sorusu kapsamına alınabilecek en önemli etkenler ise dil öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Çünkü "öğretim yöntem ve teknik bilgisi, uygun yöntem ve tekniğin seçimi, bunların yerinde ve zamanında kullanılması, öğretmen ve öğrencinin başarısını artıran temel etkenlerdendir" (Tok, 2009, s. 162). "Öğretmenlerin belirledikleri yaklaşımların, stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin öğrenmeye etkilerini ve bu stratejileri, yöntemleri ve teknikleri uygularken nelere dikkat edileceğini bilmeleri, nitelikli öğrenme-öğretme süreci oluşturulması açısından çok önemlidir" (Demir ve Özden, 2013, s. 60).

Harmer, (2007); Richards ve Rodgers'a (Aktaran Yaylı ve Yaylı, 2011) göre yabancı dil öğretiminde insanların dili nasıl edindikleri ve nasıl başarıyla öğrendikleri yaklaşımının içeriğini oluşturur. Yöntem, bir yaklaşımın uygulamaya dökülmesidir ve yöntemi geliştiren kuramcılar

etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ve izleme oluşturma konularında bir model oluştururlar. Teknik ise, uygulama sürecinin altında yer almaktadır ve sınıf ortamında yapılan herhangi bir etkinlik ya da öğretme yoludur (s. 8-9).

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan bazı teknikler vardır. Demirel (2012) bu teknikleri grupla öğretim ve bireysel öğretim teknikleri olarak sınıflandırmaktadır. Grupla öğretim teknikleri olarak; beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama ve rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, altı şapka tekniği, kavram haritaları, eğitsel oyunlarla öğretim gibi tekniklerini sıralamaktadır. Bireysel öğretim teknikleri olarak da bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim gibi tekniklerini göstermektedir. Bu çalışmada ise yazma becerisi üzerindeki etkisi sınanmak üzere çağrışım tekniği ele alınmıştır.

Çağrışım Tekniği

Dil, anlaşmaları ortaya çıkaran bir anlamlar bütünüdür. Geçmiş, gelecek ve şu an birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak deneyimler, tasarımlar ve olaylar aracılığıyla dilde birleşir ve anlamı oluşturur. Yabancı bir dilde anlam oluşturmak, anlamların birbiri üzerine inşasıyla gerçekleştirilir. Yani bir şeyi anlamlandırmak için o şeyle ilgili zihnimize önceden bir yapı, bir bilgi oluşması gerekmektedir. Yapı yahut bilgileri çağırabilmek ise yeni anlamlar oluşturmak için şarttır. Bu durumda işe koşulan kavram çağrışım kavramıdır. Çünkü “çağrışım, düşüncelerin, kelimelerin, imge ve duyguların birbirlerini hatırlatacak biçimde birbirine bağlanma olgusunu ifade eder” (Cevizci, 2002, s. 230). “Çağrışım; kelimelerden inançlara dek uzanan farklı hayat parçalarını içeren bir zincir gibidir. Bu zincirin bir halkası diğer halkaların da hareketlenmesini sağlar. İnsan zihninde hiçbir izlenim, duygu, düşünce ya da hayal, bir diğerinden bağımsız ve diğerlerinden yalıtılmış değildir” (Bostancı, 2008, s. 59, 82). “Nasıl ki evrende belli sayıda kimyasal element varsa ve bu elementler birbirleriyle sayısız biçimlerde birleşebiliyorlarsa, duyuşsal algılamalara dayanan düşünceler (idea) de bilinçli deneyimler sonucunda birbiriyle böyle örülmektedirler” (Demircan, 2005, s. 106).

Çağrışım, öğrenme açısından yeni bir kavram değildir. Geçmişten günümüze çağrışımın ne ifade ettiği ve öğrenmede kullanımı ile ilgili yorumlar yapılmıştır. “Çağrışım düşüncesini tartışmaya açan ve açıklayan ilk kişi, Eflâtun’dur. Eflâtun (M.Ö. 427-347), Sokrates’in son gününü anlattığı Phaidon adlı eserinde ilk kez çağrışım düşüncesine değinir. Phaidon’da, Sokrates’in parçanın bütünü çağrıştırmaya üzerine söylediklerini aktaran Simmias, şöyle söyler: “Bir insanı öğrenmek başka, bir lirayı öğrenmek başka bir şeydir. Âşıklar bir lirayı, bir elbiseyi veya sevgililerinin kullanmaya alışmış oldukları başka bir şeyi gördükleri zaman, onlarda neler olup bittiğini biliyor musun? Bu bir lirayı tanıyınca liranın sahibi olan çocuğun hayali de zihinlerinde canlanır. İşte bu bir anımsamadır. Bunun gibi, bir adamın Simmias’ı görmekle Kerbes’i hatırlaması sık sık görülür” (Bostancı, 2008, s. 61).

Eflâtun'dan sonra Aristoteles, çağrışım üzerine düşüncelerini dile getirmiştir. "Aristoteles (384-322), çağrışımı açıklamak için "benzerlik" ile zaman ve yer bakımından "bitişiklik" kuralını ileri sürmüştür. Bu konu yeniden, gözlemci (empiricist) İngiliz filozoflarınca ele alınarak işlenmiştir" (Demircan, 2005, s. 106, 107).

Karakaş ve Bekçi (2003); Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1766), David Hartley (1705-1757), James Mill (1733-1836) ve John Stuart Mill (1806-1873) gibi isimleri İngiliz görgülcü ve çağrışımçıları içinde göstermektedir. Bu filozofların görüşleri arasında farklılıklar olsa da bir ekol olarak düşünüldüğünde temelde zihinsel mekanizmaları açıklamaya çalıştıklarına değinmektedir. Buna göre filozofların insan zihninin başlangıçta bir "tabula rasa" olduğunu ve zihni çağrışım veya bağların oluşturduğunu, tüm kavramların sonradan deneyimler yoluyla kazanıldığını, bu yüzden de kişiye göreliliğini savunduklarını belirtmektedirler (s. 241). İngiliz çağrışımçıları, çağrışımın basit yapılarla indirgenebileceğini ve bu basit yapıların daha karmaşık fikirleri oluşturduğunu vurgulamışlardır. Deneylerin çağrışımını oluşturmada önemli olduğuna ve çağrışımın beyin ve sinirsel olayların etkili olduğuna değinmişlerdir. Bu görüşlere göre; İngiliz çağrışımçılarının düşüncelerini "tabula rasa" (boş levha) ve "deneyim" kavramları etrafında yoğunlaştırdıkları söylenebilir.

İngiliz çağrışımçılarından ardından Amerikan çağrışımçıları bu konuyla ilgili açıklamalarda bulunmuştur. "Amerika'da psikolojinin akademik anlamda gelişmesiyle çağrışım ekolü de psikolojinin etkisinde kalmıştır. Çağrışım ekolü Amerika'da öğrenim teorisine hizmet etmeye, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla pragmatik ve fonksiyonel olarak ele alınmıştır." (Bostancı, 2008, s. 65). Cüceloğlu (1993) çağrışım ekolünün öğrenmenin klasik koşullanma ve edimsel koşullanma olmak üzere iki türü olduğunu söylemektedir. Klasik koşullanmada organizma, iki uyarıcının birbiriyle ilişkili olduğunu; edimsel koşullanmada ise belirli bir edimin belirli bir sonuca götürdüğünü öğrenmektedir (s. 167). "Thorndike, Guthrie, Hull, Miller, Spence ve Skinner gibi davranışçılar, 1920-1960'larda eğitim teorisi üzerinden davranışçılığı değerlendirmiştir" (Anderson ve Bower'dan aktaran Bostancı, 2008, s. 65). Buna göre Amerikan çağrışımçıları çağrışımı; faydacı ve işlevsel bir bakış açısıyla değerlendirerek klasik ve edimsel öğrenme olmak üzere iki öğrenme türüne ayırmışlardır. Çağrışım, daha çok eğitimsel ve öğretimsel amaçlar için kullanılmıştır.

Demircan'a (2005) göre çağrışım, yabancı dil öğretiminde "doğal" ve "dolaysız/çevirisiz" dil öğretim yöntemlerinin temel ilkesini oluşturmuş ve çağrışımın özelliklerinden olan benzerlik ve karşıtlık, özellikle dil öğretiminin sözcük öğretimi olarak yorumlandığı dönemlerde sözcük ve anlam öğretiminde kullanılmıştır (s. 108).

Öztürk'e (2004) göre çağrışım; serbest ve kurallı olmak üzere iki biçimde görülür. Serbest çağrışımında, belirlediğimiz kelime, kavram ve objenin bize hatırlattığı tüm kelime veya kelime grupları yazılırken; kurallı çağrışımında ise çağrışan kelimeler birbiriyle ilgili olmak durumundadır. Bir başka deyişle, seçtiğimiz kelime bir önceki kelimeye benzer olmak zorundadır (s. 83). Çağrışım tekniği de buna paralel olarak "bir sözcüğün başka sözcüklerle bağlantı kurarak onları geri getirmesi ve bu şekilde zihinsel aktivitenin arttırılması" (Çelik'ten aktaran Ayrancı, 2013, s. 15) olarak tanımlanmaktadır. Öztürk'e (2004) göre bu teknikte yakınlık, benzerlik ve karşıtlık, olmak üzere üç temel kural bulunmaktadır. Yakınlık, bir nesnenin bize neyi hatırlattığı ile ilgilidir. Örneğin, "kalem" denildiği zaman akla "okul" un gelmesi gibi. Benzerlik ise bir nesnenin başka hangi nesneye benzediği ile ilgilidir. Örneğin, mecaz ve analogi teknikleri bu tür benzetmelerdir. Karşıtlık ise o nesnenin veya kavramın tam zıttı olandır. Örneğin, siyah-beyaz gibi.

Demirel'e (2012) göre yabancı dil öğretiminde yazma sürecinde izlenecek bir sıra vardır. Bunlar; yazma öncesi etkinlikler, yazma sırasındaki etkinlikler ve yazma sonrasındaki etkinliklerdir (s. 117, 118). Çağrışım tekniğinde "öncelikle bir sorun veya konuyla ilgili bir kelime, kavram veya objeler yazılmakta ve bu kelimelerin çağrıştırdığı ya da hatırlattığı kelime, kavram grupları belirtilip sonuçta bu yazılanlar irdelenerek çözüm olabilecek olanlar seçilip belirlenmektedir" (Öztürk, 2004, s. 83). Buna göre çağrışım tekniği, "konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama" (Demirel, 2012, s. 117), "yazma durumlarını belirleme, konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirme, kullanacağı kavramları, düşünceleri veya kelimeleri seçme, amaç belirleme, metnin yapısını belirleme, bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme vb., metni planlama, metnin içeriğini tasarlama" (Güneş, 2013, s. 170) gibi eylemleri karşılamaktadır ve bu yüzden yazma öncesi etkinlikler kapsamında yer almaktadır.

Ayrancı'ya (2013) göre yazmada çağrışımları kullanabilmek; çağrışımların kendi içerisindeki milyonlarca bağıntısı sayesinde kişiye farklı betimlemeler kurabilmek, konusunu istediği istikamette sürdürebilmek ve sınırlandırabilmek gibi birden fazla katkıda bulunacaktır. Yazılı anlatımda çağrışım tekniğini kullanırken öğrencinin konuyu özgün bir şekilde sürdürebilmesi için çağrışımlarını doğru yönlendirmesi, konuyu sürdürmede zorluk çekmemesi, cümlelerinde çağrışımlardan faydalanarak özgün betimlemeler kullanması, yazısının akıcı bir üsluba sahip olması hedeflenmelidir (s. 2, 116).

Erden'e (2011) göre; Türkçenin öğretimi esnasında kullanılan bazı yöntem ya da tekniklerin uygulama süreçlerinin, bunları oluşturan temellerin, bu bilgilerin birbiriyle olan ilişkilerinin tespit edilerek ortaya konması uygulayıcıların işini kolaylaştıracaktır. Çağrışım ile bir kelimedenden hareketle pek çok kelime ve düşünceyle bağ kurulabilmekte ve anlatma sürecindeki durağanlıklar, zamanı yetiştirememesi gibi sorunlar ortadan kalkmaktadır (s. 3, 6).

İnce'ye (2006) göre çağrışım tekniğiyle kelimeler hem kolay öğrenilmekte hem de öğrenilen kelimeler çabuk unutulmamaktadır. O kelimeyle ilgi somut şeylerin düşünülüp tasarlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi etkili bir yöntemdir.

Barut (2007) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce yazımında çağrışım tekniğine dayalı görüşme metodunun katılımcıların üst düzey bilişsel becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Khazaenezhad ve Alibabae'ya (2013) göre; doğrudan kelime öğretimi yapmak yerine serbest çağrışım, beyin fırtınası, kelime ya da konuların zihin haritasını çıkarma gibi kelime hazinesi ile ilgili etkinliklerin kullanılması, ikinci dil öğrencilerinin zihinsel sözlüklerini geliştirmede daha yararlı olabilir.

Cohen ve Aphek (1980) çalışmalarında, bellek çağrışımlarını (hatırlatıcı ipuçları) incelemişler ve bu çağrışımların olası anlamları yavaşlatması ya da sınırlandırmasına rağmen kelime öğrenimini kolaylaştırdığı ve kalıcı hâle getirdiğini belirtmişlerdir.

Oxford ve Crookall'a (1990) göre; bazen "detaylandırma" olarak adlandırılan kelime ve kavram çağrıştırma görevleri, yeni kelime veya kavram ile öğrencilerin belleğindeki kelimeler veya kavramlar arasında ilişki kurmayı ve böylece öğrenen için bazı bağlamlar oluşturmayı içerir. Teori, bu çağrışımlar öğrenci için anlamlı olduğu sürece, öğrencinin şemalarını güçlendirecek, aynı zamanda yeni kelimeyi daha erişilebilir hâle getirecektir.

Kapka ve Oberman'a (2001) göre; öğretmenler, konu belirlemede zorluk çeken öğrencilere, grafik düzenleme, serbest yazma ve çağrışımsal yazma gibi çeşitli teknikler kullanarak yardımcı olabilir.

Homstad ve Thorson'a (1996) göre; yabancı dil öğrencileri konuşma öncesi ya da okuma sonrası etkinlikleri gibi serbest konuşma, sözcük çağrışımları ve beyin fırtınası gibi yazma etkinliklerini kullanabilir. Ayrıca, bu yazma etkinlikleri tüm dil seviyelerinde kullanılabilir.

Ayrancı (2013) yazılı anlatımın geliştirilmesi için çağrışım tekniği kapsamında kullanılabilecek 26 etkinlik sıralamaktadır:

1. Sözcük anlamı
2. Sözcük çağrışım testi
3. Kurallı çağrışım
4. Olumlu mu olumsuz mu?
5. Olumlu ve olumsuz çağrışımlar
6. Somut ve soyut çağrışımlar
7. Olumlu ve olumsuz betimleme
8. Benzetme
9. Fiziksel harita

10. Kahramanım
11. Karşılaştırma
12. Karakter
13. Manzara
14. Nesne
15. Aklımda
16. İfade farkları
17. Sihirli sözcükler
18. Sözcük ağı
19. Sınıflandırma
20. Beyin fırtınası
21. Baloncuk
22. Görsel
23. Olasılık
24. Empati
25. Fotoğraflar
26. Masalın öğüdü (s. 117-155)

(Coşkun'dan aktaran Öztürk, 2007) kavram ağı oluşturma çalışmasını "boş bir kâğıdın ortasına belirlenen konu yazılır. Daha sonra öğrenci bu konu hakkında çağrışım yoluyla aklına gelen sözcük ve sözcük gruplarını kâğıdın farklı yerlerine yazar. Yazılan sözcükler ve sözcük grupları arasında ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin konuyla ilgili olarak zihnindeki bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanır" (s. 37) şeklinde açıklamaktadır. Çağrışım tekniğinin yazma öncesi etkinlik olarak ele alındığı ve yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada, kavram oluşturma etkinliği yoluyla katılımcılara çağrışımlar yaptırılarak kendilerini, verilen konu hakkında yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde çağrışım tekniği kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada, şu soruya cevap aranmıştır:

"Yabancılara Türkçe öğretiminde çağrışım tekniğinin kullanıldığı deney grubu ile herhangi bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun yazma becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?"

Çalışmanın Önemi

Güneş'e (2013) göre yazma süreçlerinin çeşitli aşamalarında, öğrenciler yazma amacını gerçekleştirmeye yardım edecek teknikleri kullanmak durumundadır. Yazıyı planlama, yazma amacını belirleme, metnin taslağını oluşturma vb. durumlarda çeşitli tekniklere başvurulmaktadır.

Daha sonra seçilen teknikler kullanılarak metin üretilmekte, metni gözden geçirmek, düzeltmek ve paylaşmak için başka teknikler kullanılmaktadır. Yani yazma sürecinin başından sonuna kadar çok sayıda teknik kullanılmaktadır. Bu kadar uzun bir yazım sürecinde, öğrenci seçeceği ve kullanacağı teknikler konusunda bilinçli olmalıdır. Bunun için öğrenme-öğretim sürecinde tekniklerin seçimi ve uygulanması konusunda etkili çalışmalar yapılmalıdır (s. 170). Çağrışım tekniğinin yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemenin amaçlandığı bu çalışma, tekniklerin seçimi ve uygulanması konusunda veriler ortaya koyması açısından önemlidir.

Ülkemizde çağrışım tekniği ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu çalışmalar (Ayrancı, 2013; Erden, 2011; Coşkun, 2009; Güçlü, 2015, Çelik, 2004; İnce, 2006) Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerinedir. Yurt dışındaki çalışmalara (Cohen ve Aphek, 1980; Fitzpatrick, 2011; Fitzpatrick ve Izura, 2011; Kapka ve Oberman, 2001; Khazaeezhad ve Alibabae, 2013; Oxford ve Crookall, 1990) bakıldığında ise konunun üzerinde yine durulmadığı, var olan çalışmaların ise kelime öğretimi etrafında toplandığı görülmektedir. Ulaşılan literatür kapsamından çağrışım tekniğinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımının konu edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma alandaki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada klasik deney düzeneği olan “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2014) bu desenin, denek gruplarının denk olma olasılığını artırmak amacıyla kullanıldığını belirtir. Bunun için ilk olarak önceki ilgili araştırmaların sonuçları, kuramlar, araştırmacı deneyimleri ya da uzman görüşleri temel alınarak kararlaştırılan belli değişkenler üzerinden denek çiftleri oluşturulur. Denek çiftleri oluşturmada öntest puanları da kullanılabilir. Daha sonra bu çiftlerdeki denekler seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol gruplarına yerleştirilir (s. 207). “Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar, 2014, s. 97). Erkuş’a (2013) göre bu tür klasik deney düzeneklerinde; deney grubunda değişimleme yapılırken denetim grubunda yapılmaz. Eğer denetim grubunun öntest ve sontest puanları arasında fark çıkmaz, deney grubunda çıkarsa, bu fark araştırmacının yaptığı bağımsız değişken değişimlemesine yüklenir. Elbette bu sonuca varmadan önce, deney ve denetim grubunun öntest sonuçlarının birbirine eşit olduğu gösterilmek durumundadır. Aksi hâlde, başlangıçta fark varsa değişimlemenin etkisi kuşku olur. Öte yandan, deney ve denetim gruplarının sontest ölçümleri arasında fark çıkması beklenir (s. 96). Bu çalışmada ise denek çiftleri oluşturup bu çiftleri deney ve kontrol gruplarına atamada öntest puanları kullanılmıştır. Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Sonuçları

	Gruplar	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	Anlamlılık düzeyi (p)
Öntest	Deney	10	11.40	2.75	
	Kontrol	10	11.40	2.75	1.00*

*>.05

Tablo 1'e göre deney ve kontrol grubunun deney öncesi puanlarına ait aritmetik ortalama (11.40) ve standart sapma (2.75) değerlerinin eşit, anlamlılık düzeyinin ise $p>.05$ olduğu görülmektedir. İki grup arasında öntest sonuçları açısından anlamlı bir fark yoktur. Bu durum; grupların yukarıda açıklanan deneysel desenin öntest sonuçlarına ilişkin varsayımlarına uygunluğu kanıtlamaktadır. Çalışma deseninin simgesel görünümü (Büyüköztürk vd., 2014, s. 207) Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	M_R	O_1	X	O_3
K (Kontrol)	M_R	O_2		O_4

Buna göre Tablo 2'de M_R eşleştirilmiş seçkisiz atamayı; X ise bağımsız değişken olan çağrışım tekniğini simgelemektedir.

1.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezindeki bir devlet lisesinde 11. sınıfta öğrenim gören ve hâli hazırda B2 düzeyinde Türkçe dersleri almakta olan 20 Suriyeli erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntem bölümünde de değinildiği gibi öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desene uygun olarak öntest puanları açısından birbirine eşleştirilen denekler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Son durumda deney grubunda 10, kontrol grubunda 10 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. İkisi; Yazma Becerisi Öntest Formu, Yazma Becerisi Sontest Formu'dur. Öntest ve sontest formu hazırlanırken alanda çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın deseninde yer alan "gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir" (Büyüköztürk vd., 2014, s. 205) kuralına göre bu çalışmada kullanılan sontest formu, öntest formunun aynısıdır. Üçüncü araç olarak; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek için Köse'nin (2008, s. 46) "Yazılı

Anlatımı Değerlendirme” ölçütleriyle hazırlanan ve 25 puan üzerinde değerlendirme yapan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya yönelik verilerin toplanmasına “Yazma Becerisi Öntest Formu” ile başlanmıştır. Bu formda 20 denekten “İnternetin hayatımızdaki yeri” hakkında bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazma konusuna yönelik yazma öncesinde, sırasında ya da sonrasında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Denekler öntest puanlarına göre seçkisiz olarak gruplara atanmıştır. Çalışmanın desenine göre “etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir” (Büyüköztürk ve diğerleri., 2014, s. 205) kuralından hareketle bir hafta sonra, sontestten önce bir ders saati deney grubunda yazma konusuyla (internetin hayatımızdaki yeri) ilgili çağrışım tekniği uygulanmıştır. Teknik uygulanırken çağrışım yoluyla kavram ağı oluşturma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. İşlemin ardından her iki gruba da Yazma Becerisi Sontest Formu uygulanmıştır. Öntest ve sontest puanları Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu aracılığıyla değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 24.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3 ve 4’te gösterilerek yorumlanmıştır. **Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerine İlişkin Öntest Bulguları**

Gruplar	Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (sd)	Anlamlılık düzeyi (p)
Öntest	Deney	10	11.40	2.75	0.00	18
	Kontrol	10	11.40	2.75		

t tablo= 2.10, *>.05

Tablo 3’e göre deney ve kontrol grupları arasında bir puan farkı yoktur. Farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi uygulanmış ve t=0.00 değeri bulunmuştur. Bu değer 18 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyindeki 2.10 tablo değerinin altında bulunmaktadır. Anlamlılık düzeyi ise p>0.5’tir. Bu sonuçlar, iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Buna göre; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesinde, yazma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerine İlişkin Ön test-Son test Bulguları

Gruplar		Denek sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart sapma (SS)	t değeri	Serbestlik derecesi (sd)	Anlamlılık düzeyi (p)
Öntest	Deney	10	11.40	2.75	0.00	18	1.00
	Kontrol	10	11.40	2.75			
Sontest	Deney	10	18.00	3.46	3.87	18	.001
	Kontrol	10	12.00	3.46			

t tablo=2.10, *<.05

Tablo 4'e göre deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 6.00 puanlık fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t-testi belirlenerek $t=3.87$ değerine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu değer 18 serbestlik derecesi ve .05 anlamlılık düzeyinde 2.10 tablo değerinden büyüktür. Anlamlılık düzeyi ise $p<0.5$ 'tir. Yani deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deney sonrasında, yazma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Buna göre deney grubuna uygulanan çağrışım tekniğinin gruptaki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede olumlu etkisi bulunmaktadır.

Deney sonunda, deney grubunun aritmetik ortalaması 11.40'tan 18.00'a yükselmiştir ve bu beklenen bir durumdur. Kontrol grubunda ise 11.40'tan 12.00'a 0.6'lık bir artış olduğu görülmektedir. Bu ise çalışmanın deseni ile ilgilidir. Araştırmada kullanılan öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz "desenin iletme ya da aktarma etkisi olarak isimlendirilen önemli bir dezavantajından söz edilebilir. Bu sorun, önceki işlemler altındaki performansın daha sonraki işlem koşullarındaki performansı etkilemesidir. Bu etki, öğrenilmiş bir davranışa, yorgunluğa ya da can sıkıntısına bağlı olarak ortaya çıkabilir" (Ferguson ve Takane, 1989; Wells, 1998; Aktaran Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). O hâlde kontrol grubunun aritmetik ortalamasındaki artışı, araştırmada kullanılan deneysel desene bağlı olarak, yazma konusuna yönelik kazanılan aşinalıkla açıklamak mümkündür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde çağrışım tekniği kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, çalışma öncesi deney ve kontrol grubunun yazma becerisi öntest puanları arasında anlamlı bir fark ($p>0.5$) bulunmazken deney grubunda uygulanan çağrışım tekniği etkinliğinden sonra deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0.5$) görülmüştür. Bu sonuca göre çağrışım tekniğinin yabancılara

Türkçe öğretiminde yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Alandaki ilgili çalışmalara bakıldığında bu sonucu destekler nitelikte ifadeler yer almaktadır.

İnce'ye (2006) göre çağrışım tekniğiyle kelimeler hem kolay öğrenilmekte hem de öğrenilen kelimeler çabuk unutulmamaktadır. O kelimeyle ilgi somut şeylerin düşünülüp tasarlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi etkili bir yöntemdir. Bu düşünce, çalışmamızın sonucunu doğrulamaktadır.

Barut (2007) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce yazımında çağrışım tekniğine dayalı görüşme metodunun katılımcıların üst düzey bilişsel becerilerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma bizim çalışmamızdaki sonuçla örtüşmektedir.

Khazaenezhad ve Alibabae'ya (2013) göre; doğrudan kelime öğretimi yapmak yerine serbest çağrışım, beyin fırtınası, kelime ya da konuların zihin haritasını çıkarma gibi kelime hazinesi ile ilgili etkinliklerin kullanılması, ikinci dil öğrencilerinin zihinsel sözlüklerini geliştirmede daha yararlı olabileceği ifadesiyle çalışmamızın sonucunu desteklemektedir.

Cohen ve Aphek (1980) çalışmalarında, bellek çağrışımlarını (hatırlatıcı ipuçları) incelemişler ve bu çağrışımların olası anlamları yavaşlatması ya da sınırlandırmasına rağmen kelime öğrenimini kolaylaştırdığı ve kalıcı hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Bu görüş de çalışmamızdaki sonuçla örtüşmektedir.

Oxford ve Crookall'a (1990) göre; bazen "detaylandırma" olarak adlandırılan kelime ve kavram çağrıştırma görevleri, yeni kelime veya kavram ile öğrencilerin belleğindeki kelimeler veya kavramlar arasında ilişki kurmayı ve böylece öğrenen için bazı bağlamlar oluşturmayı içerir. Teori, bu çağrışımlar öğrenci için anlamlı olduğu sürece, öğrencinin şemalarını güçlendirecek, aynı zamanda yeni kelimeyi daha erişilebilir hâle getirecektir.

Homstad ve Thorson'a (1996) göre; yabancı dil öğrencileri konuşma öncesi ya da okuma sonrası etkinlikleri gibi serbest konuşma, sözcük çağrışımları ve beyin fırtınası gibi yazma etkinliklerini kullanabilir. Ayrıca, bu yazma etkinlikleri tüm dil seviyelerinde kullanılabileceğini ifade ederek çalışmamızın bulgularına vurgu yapar.

Araştırmanın bulguları sonucunda ve yukarıdaki görüşler doğrultusunda da yazma derslerinde, çağrışım tekniği kullanımının yazma becerisi ve kelime öğretimi için faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretmen ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Çağrışım tekniği yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek üzere kullanılabilir.
2. Çağrışım tekniği; kavram ağı, beyin fırtınası, somut ve soyut çağrışımlar vb. etkinliklerle harmanlanabilir.

3. Ulaşılan alan yazın doğrultusunda yurt dışında çağrışım tekniğinin yabancı dilde kelime öğretimi üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalar mevcutken Türkiye’de böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hem yurt dışında hem de Türkiye’de çağrışım tekniğinin yabancı dilde temel beceriler üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar da görülmemiştir. Gelecekte bu konularla ilgili farklı evren ve örneklerde çalışmalar yapılabilir.
4. Sınıf içinde kullanılan teknikler dil öğretiminin “nasıl” olduğu ya da olması gerektiği üzerine bilgiler ve tecrübeler sağlanmaktadır. Bu nedenle çağrışım tekniği ve başka tekniklerin kullanımı ile ilgili araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır.
5. Çağrışım tekniği bu çalışmada; B2 düzeyinde, erkek lise öğrencilerine uygulanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda farklı cinsiyet, yaş ve seviye gruplarına uygulanarak sonuçları gözlemlenebilir.

Kaynaklar

- Avrupa Konseyi. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (Milli Eğitim Bakanlığı, Çev.) Almanya: Telc GmbH, Frankfurt/Main.
- Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barut, K. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce yazımında çağrışım tekniğine dayalı görüşme yoluyla üst düzey bilişsel becerileri geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bostancı, G. Ç. (2008). *Türkçedeki temel kelimelerin cinsiyetlere göre çağrışım setleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cohen, D. A. ve Apeh, E. (1980). Retention of second language vocabulary over time: investigating the use of mnemonic associations. *System*, 8 (3), 221-235.
- Coşkun, H. (2009). Beyin fırtınası sürecinde çağrışım alıştırmalarının düşünce üretimine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24 (64), 34-44.
- Cronnell, B. (1978). Spelling English as a second language. M. Celce-Murcia ve L. McIntosh (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (ss. 202-214). U.S.A: Newbury House Publishers.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, Ş. B. (2004). *8. sınıf kompozisyon çalışmalarında çağrışım, serbest yazma ve tamamlama tekniklerinin öğrencilerin sözcük dağarcığına olan katkısının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.

- Erden, B. N. (2011). *Türkçe dersinde çağrışımın kullanımı ile ilgili gereklilikler ve öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fitzpatrick, T. (2011). Approaching the lexicon through word association data. Erişim tarihi: 24.06.2018, <https://conference.cbs.dk/index.php/lexicon/lexicon/paper/viewFile/830/505>
- Fitzpatrick, T. ve Izura, C. (2011). *Word association in L1 and L2 studies in second language acquisition*, 33, 373– 398. Erişim tarihi: 25. 06. 2018, <https://vpn.uludag.edu.tr/http/0/www.eric.ed.gov>
- Güçlü, R. (2015). *Yabancı dil olarak İngilizce yazımında çağrışım tekniğine dayalı görüşme yoluyla üst düzey bilişsel becerileri geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Homstad, T. ve Thorson, H. (1996). Using writing-to-learn activities in the foreign language classroom. Erişim Tarihi: 24.06.2018, http://writing.umn.edu/isw/assets/pdf/publications/Homstad_Thorson96.pdf
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2 (2), 180-203.
- İnce, G. H. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). Improving student writing skills through the modeling of the writing process. Erişim Tarihi: 20.06.2018, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453536.pdf>
- Karakaş, S. ve Bekçi, B. (2003). Zihin/davranış ile beden/organizma ilişkilerini ele alan bilim dallarının doğuşu ve gelişimi. *NeuroQuantology*, (2), 232-265.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara Nobel: Yayıncılık.
- Khazaenezhad, B. ve Alibabae, A. (2013). Investigating the role of L2 language proficiency in word association behavior of L2 learners: a case of Iranian EF learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(1), 108-115.
- Köse, D. (2008). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanması. *Dil Dergisi*. (139), 36-47.
- Oxford, R. ve Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*,7 (2), 9-30.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 77-84.
- Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Tok, Ş. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikleri. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 161-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Vasiljevic, Z. (2008). Teaching vocabulary to advanced japanese students: a Word association approach. *The East Asian Learner Journal*, 4 (1), 1-19.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2011). Yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri. D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* (ss. 3-23). Ankara: Anı Yayıncılık.

ORCID

Mehmet Kara  <https://orcid.org/0000-0003-4691-5460>

Emine Çiftçi  <https://orcid.org/0000-0003-4184-5213>

Extended Summary**The Effects of Association Techniques in Turkish Language on the Writing Proficiency of Syrian Students Studying in Turkey**

The aim of foreign language education is to teach students how to express themselves in and comprehend the target language. Consequently in foreign language education, reading and listening are taught as comprehension skills while speaking and writing are skills developed for expression. Out of these skills, writing is the foundation of foreign language education according to İnal (2006). This process is based on personal information and the effective expression of this information. Written expression is also essential as a major component of daily life, education and language (p. 181). Thus the development of writing skills is an important issue in foreign language education. Before, during and after writing activities, the use of the correct techniques is a factor in the development of writing skills. There are certain techniques widely used in foreign language education to develop writing skills. Association is one of these techniques. Using the association technique involves “first the writing of words, concepts or objects related to a problem or topic, then determining associated words and concept groups, and finally choosing the ones that could work as a solution” (Öztürk, 2004, s. 83). Consequently the association technique falls within the range of pre-writing activities. Ayrancı (2013) lists 26 activities within the scope of the association technique. that can be used to improve written expression. Drawing concept maps is one of these activities. Upon reviewing the literature we found no research conducted on the use of the association technique in Turkish language education for foreigners. Thus given the importance of writing skills in learning Turkish and discerning how effective each technique is to this end, it is necessary to determine the effect of the association technique applied through concept maps on writing skills.

The aim of this work is to discern the effect of the association technique in Turkish language education for foreigners on writing proficiency. The classical “Pretest-posttest paired randomized design with control group” model was used in this work. The subjects of the test are 20 male Syrian students at a state high school in central Mersin who were taking B2-level classes in Turkish. The subjects were assigned randomly to the test and control groups. The test and control groups consisted of 10 students each.

Three data collection tools were used in this work. These are the “Writing Proficiency Pretest Form”, the “Writing Proficiency Posttest Form” and the “Written Expression Evaluation Form.” The collection of data for the research effort began with the “Writing Proficiency Pretest Form.” 20 subjects

were required to write a composition on “the place of the Internet in our lives” on this form. No work was carried out regarding the subject before, during or after the writing. The subjects were placed into randomized groups based on their pretest scores. Before the posttest, the test group created concept maps on the topic of the place of the internet in our lives. The control group did not carry out any such activity. Afterwards both groups took the posttest, writing another composition on “the place of the Internet in our lives.” Pretest and posttest scores were evaluated on the Written Expression Evaluation Form.

The research data was analyzed in the program SPSS 24.0. The independent groups t-test was used to check whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores of both groups. There was a 0-point difference between the scores of the control and test groups in the pretest. The t-test was applied to see whether this difference was significant. The significance was $p>0.5$. Thus there was no statistically significant difference in the writing proficiencies of the test and control groups before the experiment. There is a 6-point difference in favor of the test group between the average posttest scores of the two groups. The significance of this difference was evaluated using the t-test. The significance is $p<0.5$. Thus there was a statistically significant difference in the writing proficiencies of the students in the test and control groups after the experiment.

In this work aiming to discern the effect of the association technique in Turkish language education for foreigners on writing proficiency, we observed that while there was no significant difference ($p>0.5$) in the pretest scores of the test and control groups, there was a significant difference ($p<0.5$) in posttest scores of these groups. We can conclude by these results that the association technique has a positive effect in Turkish language education for foreigners.