



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

Geliş/Received: 30.11.2022 Kabul/Accepted: 29.03.2023

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretici Deneyimleri ve Görüşleri\*

Üzeyir SÜĞÜMLÜ<sup>a</sup>

Süleyman BAKDEMİR<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Ordu Üniversitesi, Ordu, TÜRKİYE, u.sugumlu@gmail.com

 ID : 0000-0003-2135-5399

<sup>b</sup> Ordu Üniversitesi, Ordu, TÜRKİYE, slymnbkdmr@gmail.com

 ID : 0000-0003-1859-3388

**Öz.** Yabancı dil öğrenmenin önemli bir olgu olduğu bilinmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de Türkçe öğrenmeye yönelik artan ilgiye paralel olarak önemini her geçen zaman artırmaktadır. Dilin ifade etme becerilerinden biri olan yazma becerisi, yabancı dil öğretme ve öğrenmenin somut unsurlarından birini oluşturmaktadır. Buradan hareketle çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecini öğretici deneyim ve görüşleriyle değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye ve yurt dışında çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 24 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Veri analizinin güvenilirliği için kod-tekrar kod tekniği ve doğrudan aktarım ifadeleri kullanılmıştır. Kod-tekrar kod tekniği, bir hafta arayla uygulanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin yazma öğretimine ayrılan zamanı ve yazma etkinliklerini yetersiz buldukları, öğrencilerin yazmaya karşı duyuşsal alanda sorunlar yaşadıkları, yazma becerisi gelişimi için öğrencilerin ek çalışmalar yaptırdığı, öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin çok çaba ve uygulama gerektiğini düşündükleri, öğrencilerin A1, B1 ve C1 seviyelerinde yer alan yazma öğretimi konularında zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazmaya karşı duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi, yazmaya yeterli zaman ayrılması, yazma etkinlik çeşitliliğinin artırılması ve yazma sürecinde öğrenci hatalarına geri bildirimlerin verilmesi önerileri geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma becerisi öğretimi.

## Evaluating Writing Skills Process in Teaching Turkish as a Foreign Language: Instructor Experiences and Views

**Abstract.** It is widely known that learning a foreign language is a significant phenomenon. Teaching Turkish as a foreign language increases its importance each passing day in conjunction with the increasing interest in learning Turkish. Among the language expression skills, writing skill constitutes one of the concrete elements

\* Bu çalışma 8. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinde (ICOTFL-2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

of foreign language teaching and learning. In this regard, this study sought to examine the instructors' experiences and views on the writing skill process within the framework of teaching Turkish as a foreign language. Having a qualitative research method, the present study employed a phenomenological framework. One of the purposive sampling methods, criterion sampling was used to determine the participants. The participants consisted of 24 instructors teaching Turkish as a foreign language in various institutions in Turkey and abroad. The study deployed a semi-structured interview form as a data collection tool. Content analysis technique was used during data analysis. Code-recode procedure and quotations were used for the reliability of data analysis. The code-recode technique was applied with an interval of 1 week and the agreement between the coding was checked. The results revealed that the teachers found the time allocated to writing teaching and writing activities insufficient, the students had problems in the affective characteristics related to writing, the instructors made extra activities for the development of writing skills, the development of writing skills required a lot of effort and practice, and the students had difficulties in writing subjects at A1, B1 and C1 levels. Based on the research results, various recommendations were provided to develop students' affective characteristics towards writing, to allocate sufficient time to writing, to increase the variety of writing activities and to give feedback to student mistakes during the writing process.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, teaching writing skills.

## 1. GİRİŞ

Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan bir aracı, kendisine özel kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık (Ergin, 2013, s. 3) olarak tanımlanır. İletişimin temel aracı olarak dil, dört ayrı beceriden oluşmaktadır (Mutlu ve Yurt, 2019). Bu beceriler anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılır. Anlama becerilerini dinleme/izleme ve okuma; anlatma becerilerini ise konuşma ve yazma oluşturur. Anlatmaya dayalı dil becerilerinden yazma becerisi, dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi en fazla zaman isteyen zor bir beceri olarak değerlendirilir.

Yazma, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması (Başkan, 2019); bireyin hissettiklerini, fikirlerini, düşüncelerini, tasarımlarını, yaşadıklarını kaleme alması, kağıda aktarması (Göçer, 2018, s. 27); duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma (Sever, 2015, s. 24); zihinde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmaları (Güneş, 2021, s. 151) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel unsurlara bağlı olarak gerçekleşen bir beceri olduğu söylenebilir. Yazmanın bilişsel boyutunda daha önce edinilmiş bilgiler, zihinsel işlem yoluyla yapılandırılır (Kapar Kuvanç, 2008, s. 55); duyuşsal boyutunda ifadelerin yalınlığı, akıcı olması ve yazının okunurluğu ön plandadır (Maden, 2021); devinişsel boyutunda ise el, parmak vd. kasların ve yazma için gereken kâğıt, kalem vb. araçların dengeli kullanımı söz konusudur (Köksal, 2003).

Ana dili ediniminde bireylerin ilk kazandığı beceri dinleme, son kazandığı beceri ise yazmadır (Azizoğlu, Demirtaş Tolaman ve İdi Tulumcu, 2019). İkinci dil edinim sürecinde de yazma en son öğrenilen beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılınç ve Tok, 2012, s. 256). Bunun nedeni yazma becerisinin dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gelişim düzeylerine bağlı oluşudur (Arslan ve Kılıç, 2015). Birbirinden farklı gelişim düzeyleri ve sıralamaları olan bu beceriler içinde yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin sıklıkla en çok zorlandıkları beceri olarak değerlendirilmektedir (Genç, 2017). Ayrıca yazma becerisinin dil öğretiminin sonunda yer alması ve gereken önemin gösterilmemesi öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını düşürmektedir (Erol, 2016, s. 178). Yabancı dilde yazan öğrenci aynı anda dil bilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi birçok görevsel işlemi aynı anda gerçekleştirmek durumundadır (Melanlıoğlu ve Demir Atalay, 2016). Bundan dolayı temel seviyeden başlanarak bu karmaşık yapıları barındıran yazma becerisinin gereksinimlerini

sağlam temellere dayandırarak öğretmek gerekmektedir (Nurlu ve Kutlu, 2015). Bu karmaşık işlem sürecinde öğrenci yeterli süreye ve yardıma ihtiyaç duymaktadır. Öğrencilerin birçoğu, düzeyi yeterli olsun veya olmasın, hedef dilde yazmayı zor bir görevsel işlem olarak değerlendirmekte ve yazmanın sınav veya bir ölçütün yerine getirilmesi için gereken bir görev olduğuna inanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994; akt. Altunkaya ve Ateş, 2017, s. 88). Ak Başoğul ve Can (2014), yabancı dil öğrencisinin dinleyerek konuşmayı öğrenebilse de yazma becerisinde aynı başarıyı gösteremeyeceğini ve bir öğretici desteğine ihtiyaç duyacağını belirtmektedir. Öğretici yazma becerisi sürecini yürütürken öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onları motive edecek görsel ve işitsel araçlar ile farklı yöntemler kullanılmalıdır (Arslan ve Kılıç, 2015).

Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil öğretim sürecinin temelini oluşturur (Erol, 2016, s.181). Yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilintili olduğu ifade edilmektedir (Kuvanç, 2008, s. 58). Ayrıca yazma becerisinin etkin kullanılabilmesi için ciddi bir bilişsel çaba ve hedef dilin iyi bilinmesi gerekmektedir (Başkan, 2019, 160). Yazma, dinleme ve okumaya göre daha etkin zihinsel işlem gerektiren bir beceridir. Bu nedenle dilin iletişim kanalı olan konuşma ve yazma becerilerinin üzerinde daha fazla durulması gerekmektedir. Diğer dil becerileri ile arasında güçlü bir ilişki bulunan yazma becerisi ancak diğer dil becerilerinin yeterli seviyede kazanılması durumunda olumlu yönde gelişecektir (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Buradan hareketle yazma becerisinin yabancı dil öğretiminde diğer becerilerle de sıkı bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yazma alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin öğretimi aşamalarıyla gerçekleştirilen (Erol, 2016) ve motivasyon, ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından (Tiryaki, 2013) oluşmaktadır. Yazma becerisi öğretim sürecinde çeşitli yazma sorunuyla karşılaşıldığı ve bu sorunları sırasıyla metin oluşturma sorunları, türe özgü yazma sorunları, dil bilgisi kullanımı ile ilgili sorunlar, yazım ve noktalama sorunları, duyuşsal sorunlar ve TÖMER’lerde verilen eğitimin niteliği ile ilgili sorunlar olduğu (Karatay, 2020, s. 429) ifade edilmektedir. Bu sorunların ortaya çıkmasına yol açan etmenler; bireyin ana dilden getirdiği kazanımların ikinci dile aktarımı, ikinci dilde okuma ve yazma motivasyonunu besleyen ihtiyaç ve amaçlar, beceriyi kazanma ve dil öğrenme motivasyonu ile tutumu, iki dil arasında okuma yazma öğrenimini etkileyen farklı-benzer dil özellikleri ve dil yapıları, ikinci dilde okuma yazmanın öğretildiği ortam, öğretici ve öğretimsel yaklaşımlara bağlı etkenler, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk (Demir, 2019) olarak sıralanabilir.

### 1.1 Problem

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde yaşanan zorluklara/sorunlara değinen araştırmaların (Ak Başoğul ve Can, 2014; Çelik, 2019; Işık ve Işık, 2020; Kırbaş, 2017; Şengül, 2014) olduğu görülmektedir. Ak Başoğul ve Can’ın (2014) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ses ve sözcük temelli yazım hataları yaptıkları ve bağlaçların yazımı konusunda da hataların yapıldığı belirtilmiştir. Çelik’in (2019) yaptığı çalışmada, Arap kökenli A1 ve A2 seviyesinde öğrencilerin sesli harfleri (e-i, o-u, ö-ü, ı-ı, a, i, i), durum ekleri (yöneme, bulunma, belirtme, ayrılma) ve sessiz harfleri (b-p, ç-ş, g-ğ, c-j, s-ş) yazmada zorlandıkları ve karıştırdıkları belirtilmiştir. Kırbaş’ın (2017) yaptığı çalışmada, Ürdünlü öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında öğrencilerin ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi, yazım kuralları ve noktalama hataları yaptıkları belirtilmiştir. Işık ve Işık’ın (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilere yaptırılan dikte metinlerinde genel olarak sesli harfleri (a/e, e/i, ı/i, o/ö, u/ü) ve sessiz harfleri (l, r, ç, c, ğ, ş, s, f, d) karıştırdıkları belirtilmiştir. Şengül’ün (2014) yaptığı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan “a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y” harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; yazma becerisi öğretimi sürecinde öğrenci sorunlarına odaklanıldığı, yazma becerisi sürecini öğretici deneyim ve görüşleriyle birçok yönden inceleyen çalışmalar olmadığı görülmektedir. Ayrıca yazma becerisi öğretimi sürecini birçok açıdan değerlendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecine odaklanılmıştır. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretimi sürecine ayrıntılı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir. Bu da araştırmanın önemine işaret etmektedir.

## 1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde öğreticilerin yazma becerisi öğretimi sürecine yönelik deneyimlerini ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın temel amacından hareketle aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğreticilerin yazma becerisi öğretimine ayrılan süreye ve yazma öğretimi ortamına yönelik değerlendirmelerini belirlemek.
2. Öğreticilerin kullandıkları ders kitabındaki yazma etkinliklerine ve ders kitabı dışında yapılan yazma çalışmalarına yönelik değerlendirmelerini belirlemek.
3. Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara, zorlanılan seviyelere ve bunun nedenlerine yönelik değerlendirmelerini belirlemek.
4. Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılması için önerilerini belirlemek.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bu desen günlük yaşantıda farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa, bakış açısına sahip olmadığımız olgulara odaklanarak bireyin tecrübe, deneyim ve yönelimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimsek, 2021, s. 66). Bu araştırma deseninde katılımcıların araştırmanın fenomenine yönelik deneyimlerinin neler olduğu ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları (Giorgi, 2006) belirlenmektedir. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecine yönelik öğretici görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır.

### 2.2 Katılımcılar/Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin çeşitli kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğreticiliği yapan 24 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların 6'sı erkek, 18'i ise kadındır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılma ölçütleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi dersi vermiş veya veriyor olmak olarak belirlenmiştir. Katılımcılar; yanıtların araştırmacılara ulaşma sırasına göre K1, K2, K3 ... K24 şeklinde kodlanmışlardır.

### 2.3 Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için öncelikle 13 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular üç alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanlar tarafından alınan görüşler doğrultusunda soru

havuzunda yer alan 1 ve 2. sorular birleştirilmiş; 3, 5, 7, 8, 10, 11 ve 12. sorular görüşme formundan çıkarılmış; 4, 6, 9 ve 13. sorular değiştirilmiş ve 1 soru eklenerek görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle görüşme formunun kapsam geçerliği tamamlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlamak için 5 öğreticiyle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve alınan yanıtlar incelenerek veri toplama aracının güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda 8 soru yer almıştır. Bu sorularla; yazma becerisi öğretiminde sınıf ortamı ve yazmaya ayrılan ders saati, ders kitabındaki yazma öğretimine ayrılan etkinlikler, yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar, yazma becerisi öğretiminin yeterli görülmediği durumlarda ders kitabının dışında yapılan çalışmalar, yazma becerisini diğer dil becerilerinin öğretiminden farklı kılan özellikler/zorluklar, yazma becerisi öğretiminde öğrencilerin en fazla zorlandığı seviye ya da seviyeler, yazma becerisi öğretiminde yaşanan ve öğrencilerde gözlemlenen sorunların çözümüne yönelik öneriler belirlenmeye çalışılmıştır. Sorular, Google Form'a aktarılmış ve veriler çevrim içi olarak bir aylık sürede toplanmıştır. Veri toplama süreci, veri uygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır.

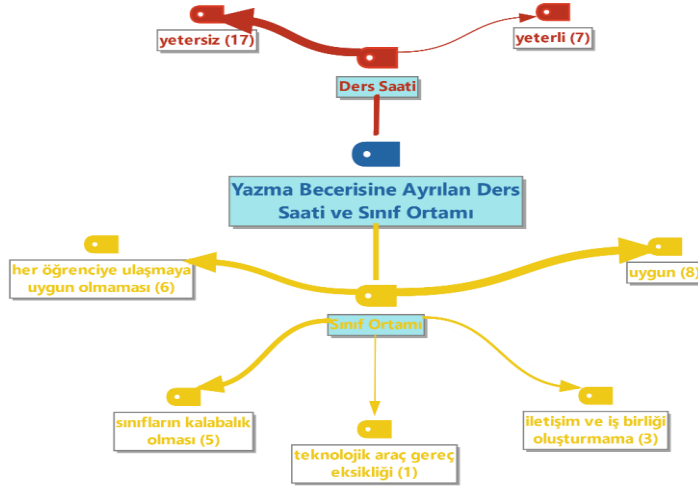
## 2.4 Verilerin Analizi

Araştırma verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen verileri açıklamaya yönelik kavramlara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Veriler birinci araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak için kullanılan semboller; araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Kodlamayı yapan araştırmacı, ortaya çıkan kodları, araştırma soruları temelinde oluşturduğu kategoriler altında bir araya getirmiştir. Veriler, nitel veri analizi programı olan MAXQDA 2020'ye aktarılmış ve veri analizi bu program ile yapılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için kod-tekrar kod tekniği kullanılmıştır. Kod-tekrar kod tekniği, 1 hafta arayla uygulanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Birinci araştırmacının iki defa yaptığı kodlamalar, uyuşma yüzdesine bakılarak veri analizi güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Kodlamalar arasındaki uyuşma oranı %90 olarak belirlenmiştir. Veri analizinin sonuçları, programdan elde edilen kod haritaları ile sunulmuştur. Kodlara ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1 Yazma Becerisi Öğretimine Ayrılan Süre ve Öğretimin Yapıldığı Sınıf Ortamı

Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminin yapıldığı ortam ve yazma becerisi öğretimi ders saatlerine yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yazma Becerisine Ayrılan Ders Saati ve Sınıf Ortamı

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin yazma becerisi ders saatlerine yönelik değerlendirmelerinin *yeterli* ve *yetersiz* olmak üzere iki koda toplandığı görülmektedir. Öğreticiler, yazma becerisine ayrılan ders saatlerini çoğunlukla *yetersiz* (17) olarak değerlendirmişlerdir. Yine Şekil 1 incelendiğinde yazma becerisi derslerinin yapıldığı sınıf ortamına yönelik değerlendirmelerin olumlu olarak *uygun* kodunda, olumsuz olarak ise *iletişim ve iş birliği oluşturmama*, *teknolojik araç-gereç eksikliği*, *sınıfların kalabalık olması* ve *her öğrenciye ulaşmaya uygun olmaması* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi derslerinin yapıldığı sınıf ortamının olumsuzlukları üzerinde durmuş ve en fazla sınıf ortamının *her öğrenciye ulaşmaya uygun olmadığını* belirtmiştir. Öğreticilerden bazılarının yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

K9: *Sınıf ortamı her öğrenciye ulaşabilmeye uygun değil. Yazma saatlerini yetersiz buluyorum.*

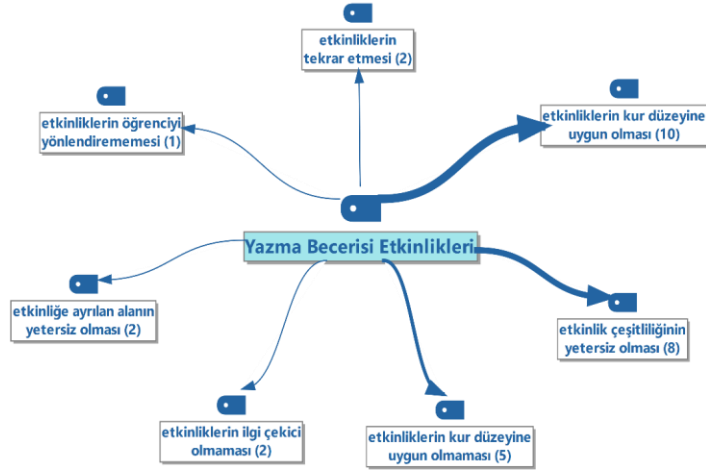
K10: *Sınıf ortamımız uygun. Ancak haftalık ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum.*

K12: *Sınıf ortamı geleneksel sınıf ortamı olduğu için etkileşim ve iş birliği yeterli olarak gerçekleşmemektedir. Haftalık ders saati ise genel anlamda yeterli olmamaktadır.*

K22: *Haftalık ders saati yazma zaman aldığı için yetersiz gelebiliyor.*

### 3.2 Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinlikleri ve Kitap Dışında Yapılan Çalışmalar

Öğreticilerin kullandıkları ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinlikleri

Şekil 2 incelendiğinde öğreticilerin yazma becerisi etkinliklerine yönelik değerlendirmelerinin olumlu olarak etkinliklerin *kur düzeyine uygun olması* kodunda, olumsuz olarak ise *etkinlik çeşitliliğinin yetersiz olması*, *etkinliklerin kur düzeyine uygun olmaması*, *etkinliklerin ilgi çekici olmaması*, *etkinliğine ayrılan alanın yetersiz olması*, *etkinliklerin öğrenciyi yönlendirememesi* ve *etkinliklerin tekrar etmesi* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi etkinliklerinin olumsuzlukları üzerinde durmuş ve en fazla *etkinlik çeşitliliğinin yetersiz olması* olumsuzluğunu belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarına yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

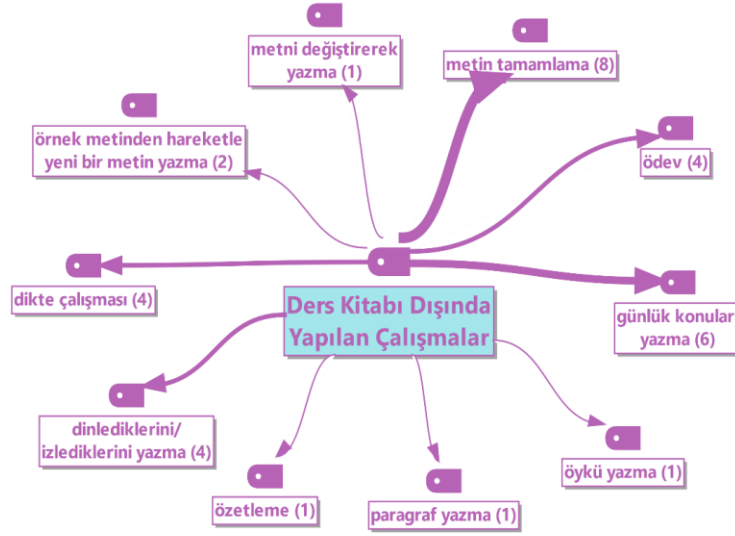
K2: *Kullanılan ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri kur düzeyine uygundur ancak bazı etkinlikler önceki kurlarda da bulunduğundan tekrara düşülmüştür.*

K9: *Bazı etkinlikler konu olarak öğrencilerin ilgisini çekerken bazıları ilgi çekmiyor bu da öğrenci katılımını etkiliyor.*

K11: *Bazen yeterli bulmuyorum. Yazma konuları için bazen giriş gelişme sonuç kısımlarına kadar anlatırken bazen sadece konu verip geçirilmiş. Belli bir standartta olması gerekmektedir.*

K15: *Seviyeye göre adım adım ilerlemesi ve etkinliklerin birbiri ile uyumlu olmasını olumlu değerlendiriyorum.*

Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde ders kitabı dışında yapılan yazma çalışmalarına yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Yazma Becerisi Öğretiminde Ders Kitabı Dışında Yapılan Çalışmalar

Şekil 3 incelendiğinde öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde ders kitabı dışında yapılan çalışmalara yönelik görüşlerinin *metin tamamlama*, *günlük konuları yazma*, *dikte çalışması*, *ödev*, *dinlediklerini/izlediklerini yazma*, *örnek metinden hareketle yeni bir metin yazma*, *metni değiştirerek yazma*, *özetleme*, *paragraf yazma* ve *öykü yazma* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi öğretiminde ders kitabı dışında *metin tamamlama* (8) çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarına yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

K2: *Bir kısa film ya da animasyondan hareketle yazma çalışmaları, metin tamamlama, bir metni değiştirerek tekrar yazma, öyküleyici metin yazımı yaptırıyorum.*

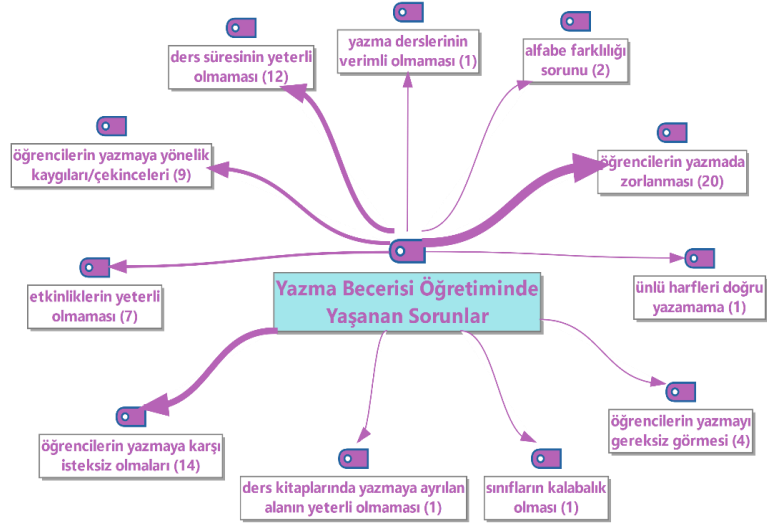
K5: *Ders içinde konuştuğumuz, anlattıkları şeylerden bir konu seçip yazmalarını istiyorum.*

K11: *Yazma için günlük olaylardan hareketle konular veriyorum. Bazen bir konu verip yarıya kadar anlatıp devamını siz yazın diyorum. Bazen günlük gibi içlerinden geldiği gibi hislerini yazmasını istiyorum.*

### 3.3 Yazma Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Zorlanılan Seviyeler

Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 4'te gösterilmiştir.





Şekil 4. Yazma Becerisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Şekil 4 incelendiğinde öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşlerinin öğrencilerin yazmada zorlanması, öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları, öğrencilerin yazmaya yönelik kaygıları/çekinceleri, ders süresinin yeterli olmaması, etkinliklerin yeterli olmaması, ders kitaplarında yazmaya ayrılan alanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yazmayı gereksiz görmesi, ünlü harfleri doğru yazamama, alfabe farklılığı sorunu ve yazma derslerinin verimli olmaması kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunları, öğrencilerin yazmada zorlanması (20) ve öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları (14) olarak belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarının yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunları, öğrencilerin yazmada zorlanması (20) ve öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları (14) olarak belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarının yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunları, öğrencilerin yazmada zorlanması (20) ve öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları (14) olarak belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarının yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunları, öğrencilerin yazmada zorlanması (20) ve öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olmaları (14) olarak belirtmişlerdir.

K1: Öğrencilerin çekinceleri durumu zorlaştırmaktadır.

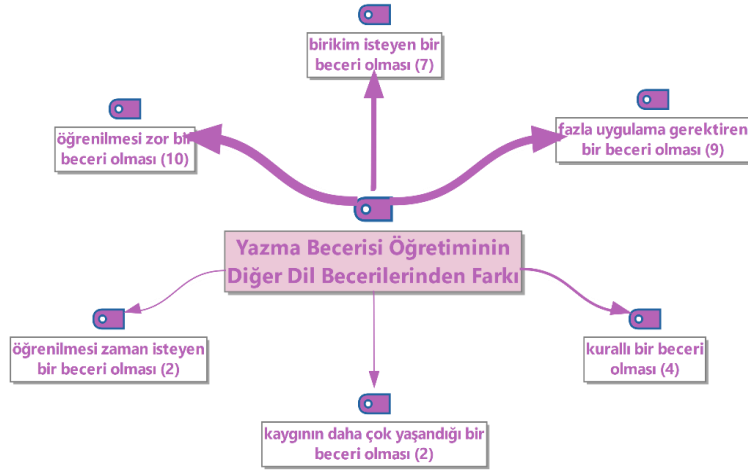
K3: Öğrencinin ana dilinde edindiği yazma kaygısının sürdürülmesi, en önemli sorun.

K10: En sık yaşanan sorunlardan biri ders süresinin yetersizliği diğeri ise öğrencilerin yazma dersine karşı duydukları isteksizlik ve kaygıdır.

K12: Ders kitabının dışında daha işlevsel etkinlikler yapmak durumunda kalıyoruz.

K12: Öğrenciler, genelde yazma dersine karşı isteksiz. Yazma kaygıları ise yüksek. Yazamayacaklarını düşünüyorlar. Yazma çalışmalarını zor buluyorlar.

Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminin diğer dil becerilerinin öğretiminden farkına yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Yazma Becerisi Öğretiminin Diğer Dil Becerilerinden Farkı

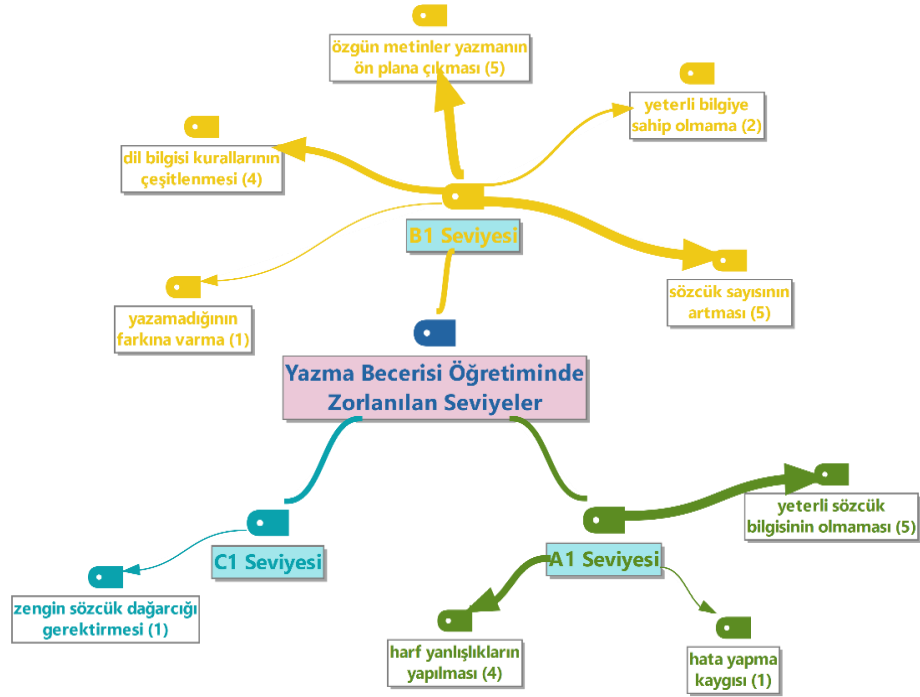
Şekil 5 incelendiğinde öğreticilerin yazma becerisi öğretiminin diğer dil becerilerinden farkına yönelik görüşlerinin *öğrenilmesi zor bir beceri olması*, *fazla uygulama gerektiren bir beceri olması*, *birikim isteyen bir beceri olması*, *kurallı bir beceri olması*, *kaygının daha çok yaşandığı bir beceri olması* ve *öğrenilmesi zaman isteyen bir beceri olması* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi öğretiminin diğer dil becerilerinden *öğrenilmesi zor bir beceri olması* (10) ve *fazla uygulama gerektiren bir beceri olması* (9) yönleriyle ayrıldığını belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarına yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

K8: *Öğrenciden daha çok çaba gerektiği için biraz daha zor diğer becerilerden.*

K10: *Yazma becerisi üretici beceridir ve bu bakımdan öğrencilerin en zorlandıkları beceri olarak düşünülmektedir. Bu beceriye karşı ön yargılı tutum, duygu ve düşünceleri aktarabilecek yeterli gramer bilgisine sahip olunamaması, alfabe farklılığı, az okuma gibi etkenler diğer becerilerin öğretimine göre bu beceride zorluk yaşanmasına sebep oluyor.*

K12: *Yazma becerisinin uygulama ağırlıklı olması. Öğrencinin öğrenmesi diğer becerilere göre daha zor.*

Öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde zorlanılan seviyelere yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Yazma Becerisi Öğretiminde Zorlanılan Seviyeler

Şekil 6 incelendiğinde öğreticilerin yazma becerisi öğretiminde zorlandıkları A1, B1 ve C1 seviyeleri olmak üzere üç seviye kategorisinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğreticilerin A1 seviyesinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerinin *harf yanlışlıklarının yapılması*, *yeterli sözcük bilgisinin olmaması* ve *hata yapma kaygısı* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu A1 seviyesinde öğrencilerde *yeterli sözcük bilgisinin olmaması* (5) nedeniyle yazma öğretiminde zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğreticilerin B1 seviyesinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşlerinin *sözcük sayısının artması*, *özgün metinler yazmanın ön plana çıkması*, *dil bilgisi kurallarının çeşitlenmesi*, *yeterli bilgiye sahip olmama* ve *yazmadığının farkına varma* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu B1 seviyesinde yazma çalışmalarında *sözcük sayısının artması* (5) ve *özgün metinler yazmanın ön plana çıkması* (5) nedeniyle yazma öğretiminde zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. C1 seviyesinde yaşadığı zorluğa yönelik bir öğreticinin görüşü *zengin sözcük dağarcığı gerektirmesi* kodunda toplanmıştır. Bu öğretici C1 seviyesinde yazma çalışmalarında *sözcük dağarcığının zengin olması* gerekliliği nedeniyle yazma öğretiminde zorluk yaşandığını belirtmiştir.

Öğreticiler en fazla A1 seviyesinde öğrencilerde *yeterli sözcük bilgisinin olmaması*, B1 seviyesinde yazma çalışmalarında *sözcük sayısının artması* ve *özgün metinler yazmanın ön plana çıkması*, C1 seviyesinde ise yazma çalışmalarında *sözcük dağarcığının zengin olması* nedenleriyle zorluklar yaşamaktadırlar. Öğreticilerden bazılarına yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

K1: *B1 Bunun sebebi hedef ve kazanımlara uygun olarak öğrenilmesi gereken kelime sayısının artmasıdır. A1 ve A2 seviyelerinde yeterli kelime bilgisine sahip olmayan öğrenciler bu kurda ciddi endişeler yaşamaktadır.*

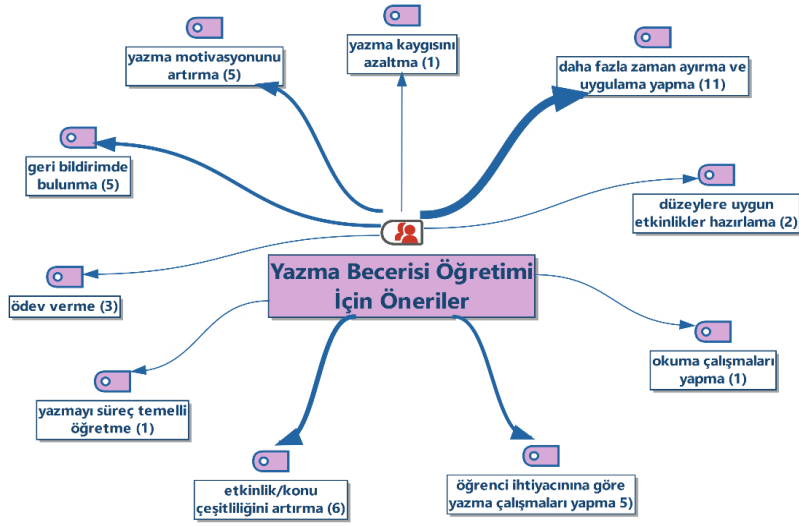
K5: *A1 diyebilirim. Bunun en temel sebebi yanlış yapacakları düşüncesi. Yanlış yapmamak için uzun cümleler kurmaktan kaçınarak öğrendiklerinin üzerine eklemekten basit cümleler ile sürdürmeye*

çalışıyorlar.

K6: *B1’de öğrenci yazamadığının farkına net olarak varıyor ama sorunun çözülmek yerine seviye ilerledikçe karmaşık bir hal alıyor.*

### 3.4 Yazma Becerisi Öğretiminin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Öneriler

Öğreticilerin yazma becerisi öğretimi niteliğinin artırılmasına yönelik değerlendirmelerinden hareketle ortaya çıkan kodlar, Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Yazma Becerisi Öğretiminin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Öneriler

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerinin *daha fazla zaman ayırma ve uygulama yapma*, *etkinlik konu çeşitliliğini artırma*, *öğrenci ihtiyacına göre yazma çalışmaları yapma*, *yazma motivasyonunu artırma*, *geri bildirimde bulunma*, *ödev verme*, *düzeylere uygun etkinlikler hazırlama*, *yazma kaygısını azaltma*, *okuma çalışmaları yapma* ve *yazmayı süreç temelli öğretme* kodlarında toplandığı görülmektedir. Öğreticilerin çoğunluğu yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılması için yazmaya daha fazla zaman ayırma ve uygulama yapma (11) önerisini belirtmişlerdir. Öğreticilerden bazılarına yönelik doğrudan aktarım ifadeleri şu şekildedir:

K2: *Yazma çalışmalarına daha çok yer verme, öğrencinin motivasyonunu yükseltmek için çalışmalar yapma, çeşitli etkinliklerin kullanılması.*

K7: *Öncelikle onların yapabileceğine inandırmak gerekiyor. Genel olarak şu anki nesil yazmaya hevesli olmadığı için aslında bu durum çok zor.*

K11: *Öğrencilerime her zaman okumayla yola çıkmalarını söylüyorum. Çünkü bir konu hakkında Metin okudukça o konu hakkında yazma yazmaya başlayabiliyorsunuz. Bilginiz oluyor.*

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde öğretmenlerin yazma becerisi öğretimi sürecine yönelik deneyimlerini ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, bulgulardan hareketle ulaşılan

sonuçlar, alanyazında yer alan kaynaklarla tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmiştir.

#### 4.1 Tartışma

Göçer (2008), öğretmenlerin her beceriye eşit derecede önem veremediğini ve yeterli zamanı ayırmadıklarını ifade etmiştir. Pardo (2019), öğretmenlerin öğretim ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Altunkaya (2021), yurt dışında Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda teknik destek, teknoloji yetersizliği, ders saati yetersizliği ve dersliklerin fiziki yetersizliği sorunlarının yaşandığını belirtmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ders saatlerinin yetersiz olduğu ve yazma derslerinin yapıldığı sınıf ortamının ise çoğunlukla iletişim ve iş birliği oluşturamama, teknolojik araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve her öğrenciye ulaşmaya uygun olmaması bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Pardo (2019), öğreticilerin kullanmakta oldukları ders kitaplarında eksik ve hatalı yerler olduğunu belirtmektedir. Yılmaz (2014), yazma etkinliklerinin öğrencinin daha istekli ve etkili katılımını sağlayabilecek etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının bilgi ve dil bilgisi ağırlıklı olmasının yazma öğreniminde öğrencilerin zorlanmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin çeşitliliğinin yetersiz olması, kur düzeyine uygun olmaması, ilgi çekici olmaması, öğrenciyi yönlendirememesi, tekrar etmesi ve etkinliğine ayrılan alanın yetersiz olması bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Şen (2019), yaptığı çalışmada öğreticilerin kullandıkları yöntem tekniklerle öğrencilerin aktif rol alacakları etkinliklerin kullanıldığını belirtmiştir. Ekren ve Ökten, (2019), öğreticileri gözlemlemiş ve ders dışı verilen etkinliklerin yaratıcı yazma kapsamında olduğunu ifade etmişlerdir. Erol (2021), yaptığı çalışmada öğreticilerin yazma öğretimi sürecinde kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, not olarak yazma ve metin tamamlama gibi yöntem ve teknikleri kullanıldığını ifade etmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin dışında metin tamamlama, günlük konuları yazma, dikte çalışması, ödev, dinlediklerini/izlediklerini yazma, örnek metinden hareketle yeni bir metin yazma, metni değiştirerek yazma, özetleme, paragraf yazma ve öykü yazma çalışmaları yaptırıldığı bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Pardo (2019), hedefleri gerçekleştirmek için verilen sürenin kur/gramer/programda yeterli olmadığını vurgulamıştır. İnan (2013), öğrencilerin yazım, noktalama, ses bilgisi, sözcük bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi hataları yaptığını belirlemiştir. Maden, Dincel ve Maden (2015), öğrencilerin yazarken genellikle kaygılandıklarını ve ana dillerindeki alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin artış gösterdiğini belirtmişlerdir. İşcan (2016), Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Altunkaya (2021), yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma eğitimine yönelik yazma özyeterliliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum gibi duyuşsal alana bağlı sorunları sıklıkla yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yazma becerisi sürecinde öğrencilerin yazmada zorlanması ve yazmaya karşı isteksiz olmaları, yazmaya yönelik kaygıları/çekinceleri, ders süresinin yeterli olmaması, etkinliklerin yeterli olmaması, ders kitaplarında yazmaya ayrılan alanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yazmayı gereksiz görmesi, ünlü harfleri doğru yazamama, alfabe farklılığı sorunu ve yazma derslerinin verimli olmaması bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Maden, Dincel ve Maden (2015), yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma sürecinde çoğunlukla kaygılandıkları belirtilmiştir. İşcan (2015), Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede yazma sürecinde sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduklarını belirtmiştir. İpek (2020),



Somalili öğrencilerin orta seviyede yazma kaygısı yaşadıklarını belirtmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretiminin diğer dil becerilerine göre kaygının daha çok yaşandığı bir beceri olması bulgusu ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Gündoğdu (2020), yaptığı çalışmada A1 kur düzeyindeki öğrencilerin kelime kullanım katsayılarını incelemiş ve bu katsayının sıfıra yakınlaştığını aynı zamanda öğrencilerin kelime öğrenme durumlarının nispeten sınırlı olduğunu belirtmiştir. Emek (2021), yaptığı çalışmada B1 düzeyinde öğrencilerin yanlış sözcük kullanımı, dil bilgisi kurallarını uygulayamama ve sözcüklerin yanlış yazımı kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016), yaptığı çalışmada öğrencilerin B2 ve C1 seviyesinde doğru kelimeyi seçmede zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu durumu da kur seviyesinin artmasıyla ilişkilendirmişlerdir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yazma becerisi sürecinde A1 (harf yanlışlıklarının yapılması, öğrencilerde yeterli sözcük bilgisinin olmaması ve hata yapma kaygısı), B1 (sözcük sayısının artması, özgün metinler yazmanın ön plana çıkması, dil bilgisi kurallarının çeşitlenmesi, öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmaması ve yazmadığının farkına varması) ve C1 (kurun zengin sözcük dağarcığı gerektirmesi) seviyelerinde öğrencilerin zorlandıkları bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

Biçer (2018), yazma kulüp çalışmaları, öğrenenlerin aktif katılımı ile onlara yoğun bir deneyim imkânı sunduğunu ve öğrenmeyi somutlaştırdığını vurgulamaktadır. Altunkaya (2021), yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrencilerden aldığı önerilerde öğrencilerin ilgi duydukları konuda daha fazla yazı yazdırılması gerektiği, uygun geribildirim verilmesi, öğrencilerin yazdıklarını sürekli kontrol edilmesi, yazma eğitimine yönelik kaynak kitap oluşturulması, süreç temelli yazma eğitimi verilmesi, ders kitaplarındaki yazma konularının hayatın içinden olması ve yazma eğitimini desteklemek için öğrencilerin kitap okuma oranının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılması için yazma becerisine daha fazla zaman ayırma ve uygulama yapma, etkinlik/konu çeşitliliğini artırma, öğrenci ihtiyacına göre yazma çalışmaları yapma, yazma motivasyonunu artırma, geri bildirimde bulunma, ödev verme, düzeylere uygun etkinlikler hazırlama, yazma kaygısını azaltma, okuma çalışmaları yapma ve yazmayı süreç temelli öğretme bulguları ile belirtilen çalışmalar örtüşmektedir.

#### 4.2 Sonuç

Öğreticiler, yazma becerisi ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve yazma derslerinin yapıldığı sınıf ortamında birçok yönden (çoğunlukla iletişim ve iş birliği oluşturamama, teknolojik araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve her öğrenciye ulaşmaya uygun olmaması) olumsuzluklarla karşılaştığını belirtmişlerdir.

Öğreticiler, ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin birçok yönden (çeşitliliğinin yetersiz olması, kur düzeyine uygun olmaması, ilgi çekici olmaması, öğrenciyi yönlendirememesi, tekrar etmesi ve etkinliğine ayrılan alanın yetersiz olması) nitelikli olmadığını; ders kitabı dışında öğrencilere metin tamamlama, günlük konuları yazma, dikte çalışması, ödev, dinlediklerini/izlediklerini yazma, örnek metinden hareketle yeni bir metin yazma, metni değiştirerek yazma, özetleme, paragraf yazma ve öykü yazma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticiler, yazma becerisi öğretimi sürecinde öğrencilerin yazmada zorlanması ve yazmaya karşı isteksiz olmaları, yazmaya yönelik kaygıları/çekinceleri, ders süresinin yeterli olmaması, etkinliklerin yeterli olmaması, ders kitaplarında yazmaya ayrılan alanın yeterli olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin yazmayı gereksiz görmesi, ünlü harfleri doğru yazamama, alfabe farklılığı sorunu ve yazma derslerinin verimli olmaması sorunlarının yaşandığı; yazma becerisi öğretiminin diğer dil becerilerine

göre öğrenilmesi zor bir beceri olması, fazla uygulama gerektiren bir beceri olması, birikim isteyen bir beceri olması, kurallı bir beceri olması, kaygının daha çok yaşandığı bir beceri olması ve öğrenilmesi zaman isteyen bir beceri olması yönleriyle ayrıldığını; yazma becerisi sürecinde A1, B1 ve C1 seviyelerinin öğretiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticiler, yazma becerisi öğretiminin niteliğinin artırılması için yazma becerisine daha fazla zaman ayırma ve uygulama yapma, etkinlik/konu çeşitliliğini artırma, öğrenci ihtiyacına göre yazma çalışmaları yapma, yazma motivasyonunu artırma, geri bildirimde bulunma, ödev verme, düzeylere uygun etkinlikler hazırlama, yazma kaygısını azaltma, okuma çalışmaları yapma ve yazmayı süreç temelli öğretme önerilerini geliştirmişlerdir.

### 4.3 Öneri

1. Yazma becerisi öğretimi ortamlarının gelişen teknolojiye koşut olarak donanımsal yönden niteliği arttırılmalı ve yazma becerisinin gelişim sürecinin zorluğu göz önünde bulundurularak yazma becerisi öğretimine yeterli süre ayrılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller daha kapsamlı hazırlanmalıdır. Bu materyallerdeki yazma etkinliklerinin çeşidi arttırılmalı, kur düzeyinin ilerlemesine oranla yazma etkinlikleri de aşamalı olarak geliştirilmelidir.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, motivasyon ve kaygı durumlarıyla ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
4. Yazma becerisi öğretiminde yaşanan sorunlar ve zorluklar göz önünde bulundurularak bu beceriye gereken özen gösterilmelidir.
5. Alfabe farklılığı ve ana dildeki yazma alışkanlıklarının hedef dili öğrenmeye olumsuzluk oluşturmaması için öğretim süreci başında Türk alfabesi öğretimine ayrı bir önem verilmeli ve öğrencilerin yazma alışkanlıkları belirlenerek süreç içerisinde yazma becerisini geliştirmesi için öğrenciler yönlendirilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Ak Baçoğul, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119. <https://docplayer.biz.tr/3501653-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-balkanli-ogrencilerin-yazili-anlatimda-yaptiklari-hatalar-uzerine-tespitler.html> adresinden erişilmiştir.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlilikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103. <https://doi.org/10.17556/erziefd.338356>
- Arslan, M. ve 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181124> adresinden erişilmiştir.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/608280>





- adresinden erişilmiştir.
- Başkan, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğretimi ve etkinlik örnekleri. İ. Erdem, B. Doğan, ve H. Altunkaya (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi* (s. 157-174) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Biçer, İ. A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma kulüp çalışmaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Karaman Uluslararası 1. Dil ve Edebiyat Kongresi*. <http://academia.edu> adresinden erişilmiştir.
- Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadolukademi/issue/42510/498082> adresinden erişilmiştir.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223091> adresinden erişilmiştir.
- Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1687-1708. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/49273/629318> adresinden erişilmiştir.
- Emek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 77-92. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990097>
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erol, F. (2021). *Covid-19(Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <http://dspace.adiyaman.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12414/2894> adresinden erişilmiştir.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar* (s. 177-224) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, N. H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000242](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242)
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319. [https://doi.org/10.1207/s15473333thp3404\\_2](https://doi.org/10.1207/s15473333thp3404_2)
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32094> adresinden erişilmiştir.
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, M. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime hazinesi üzerine bir*



- durum tespiti: A1-B2 örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <https://avesis.yildiz.edu.tr/yonetilen-tez/5701a787-8f22-47ba-bd11-6550a4f94c21/yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-ogrencilerin-kelime-hazinesi-uzerine-bir-durum-tespiti-a1-b2-ornegi> adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde alfabe sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1019535> adresinden erişilmiştir.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/c073114a-a6e9-4520-b70c-b852405b3967/yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-iranlilarin-yazili-anlatimlari-uzerine-bir-inceleme> adresinden erişilmiştir.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/handle/11452/19009> adresinden erişilmiştir.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152. <https://docplayer.biz.tr/11799219-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-yazma-kaygisi-uzerine-bir-inceleme-urdun-universitesi-ornegi.html> adresinden erişilmiştir.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 106-120. <https://docplayer.biz.tr/18158780-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-yabanci-dil-kaygisinin-turkce-ogrenenler-uzerindeki-etkisi-urdun-universitesi-ornegi.html> adresinden erişilmiştir.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7327> adresinden erişilmiştir.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 411-471) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (s. 256-278) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/3543> adresinden erişilmiştir.
- Köksal, K. (2003). Okuma yazmanın öğretimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, A. (2021). Yazma eğitiminde bellek ve özellikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 83-98) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 748-769.

- <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/137036> adresinden erişilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir Atalay, T. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355939> adresinden erişilmiştir.
- Mutlu, H. H. ve Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/867247> adresinden erişilmiştir.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403572> adresinden erişilmiştir.
- Pardo, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=A5dPo6hTwPII855rwM86Eg&no=hT1Dpu77OxuoIOniL1UiGw> adresinden erişilmiştir.
- Robson, C. (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, F. ve Solak, E. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 349-360. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.25856>
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- 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>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7322/95826> adresinden erişilmiştir.

**Extended Abstract**

Upon analysing the relevant literature, numerous studies were conducted (Ak Başoğul & Can, 2014; Çelik, 2019; Işık & Işık, 2020; Kırbas, 2017; Şengül, 2014) on the challenges/problems experienced during the process of writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Ak Başoğul and Can (2014) reported that students made spelling mistakes based on sound and words along with the spelling of conjunctions. In the study carried out by Çelik (2019), students at A1 and A2 levels were found to have difficulty in writing vowels (e-i, o-u, ö-ü, ı-i, a, i, ı), case suffixes (direction, location, indication, separation) and consonants (b-p, ç-ş, g-ğ, c-j, s-ş). Kırbas (2017) noted that Jordanian students made phonology, morphology, syntax, semantics, spelling rules and punctuation errors in their written expression papers. Işık ve Işık (2020) highlighted that students were confused about vowels (a/e, e/i, ı/i, o/ö, u/ü) and consonants (l, r, ç, c, ğ, ş, s, f, d) in dictation texts. In addition, Şengül (2014) concluded that the majority of the students learning Turkish as a foreign language had difficulties in vocalization and writing the letters “a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y” available in the Turkish alphabet.

Considering the studies on the challenges experienced during the process of writing skills in teaching Turkish as a foreign language; most of them focus on student problems in the writing skill process, and that there is a dearth of studies investigating instructors’ experiences and views regarding writing skill process. In addition, there is no such a study specifically published on evaluating the writing skill process from many perspectives. This study focuses on the writing skill process in teaching Turkish as a foreign language. The study is expected to shed light onto a detailed perspective towards the process of writing skills in teaching Turkish as a foreign language, which refers to the significance of the study. In this regard, this study sought to examine the instructors’ experiences and views on the writing skill process within the framework of teaching Turkish as a foreign language.

Having a qualitative research method, the present study employed a phenomenological framework. The participants consisted of 24 instructors teaching Turkish as a foreign language in various institutions in Turkey. One of the purposive sampling methods, criterion sampling was used to determine the participants. The study deployed a semi-structured interview form developed by the researchers. The data collection process was terminated when data saturation was confirmed. Content analysis technique was used during data analysis. The data were transferred to MAXQDA 2020, a qualitative data analysis program, and data analysis was finalized via this program. Code-recode procedure and quotations were used for the reliability of data analysis. The code-recode technique was applied with an interval of 1 week and the agreement between the codings was checked. The results of the data analysis are depicted with the code maps.

Based on the findings, the following results were provided:

The instructors emphasized that the writing skill course hours are insufficient and that there are many negative aspects (mostly failure in establishing communication and cooperation, lack of technological tools and equipment, crowded classes and inconvenience for every student) in the classroom environment where writing lessons are held.

The instructors indicated that the writing skill activities in the textbooks are not qualified in various ways (insufficient variety, unsuitable for the level, not engaging, unable to guide the student, repeating and insufficient space for the activity); moreover, they had students do extra activities (completing text, writing daily topics, dictation, assignment, writing what they listened/watched, writing a new text based on the sample text, writing by changing the text, summarizing, writing a paragraph and writing a story).



The instructors reported the challenges experienced by students in the process of writing skills such as having difficulty in writing, being reluctant to write, having anxieties/reluctances towards writing, insufficient course time, insufficient activities, insufficient space allocated for writing in textbooks, crowded classes, considering writing unnecessary, unable to write vowels correctly, the problem of alphabet difference and the inefficiency of writing lessons. They also clarified that teaching writing skills differs from other language skills in being a difficult skill to learn, requiring more practice, experience and more time to learn as well as being a regular skill; furthermore, they had difficulties in teaching A1, B1 and C1 levels in the writing skill process.

The instructors developed various recommendations to increase the quality of writing skill teaching such as allocating more time and practice to writing skills, increasing the variety of activities/topics, doing writing exercises according to student needs, increasing writing motivation, giving feedback and assignment, preparing activities appropriate for levels, reducing writing anxiety, doing reading exercises and teaching process-based writing.

Based on the research results, the following recommendations were provided:

1. The quality of writing skills teaching environments may be increased in parallel with the rapidly developing technology and sufficient time may be allocated for writing skills teaching considering the difficulty of the development process of writing skills.
2. The materials should be prepared more comprehensively in teaching Turkish as a foreign language. The variety of writing activities in these materials should be increased, and writing activities should be developed gradually in proportion to the level progress.
3. Studies may be conducted on students' attitudes, motivation and anxiety towards writing in teaching Turkish as a foreign language.
4. Considering the challenges and difficulties experienced in teaching writing skills, due care should be given to this skill.
5. Special importance should be attached to teaching the Turkish alphabet at the beginning of the teaching process so that the alphabet difference and writing habits in the mother tongue do not inhibit the learning process of the target language. Students should be guided to improve their writing skills through determining their writing habits.