



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 12/3 2023 s. 1320-1339, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**TÜRKÇENİN YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE
İNANÇLARI**

Selçuk DOĞAN*

Mehmet Volkan DEMİREL**

Geliş Tarihi: 17.03.2023

Kabul Tarihi: 11.05.2023

Öz

Dört temel dil becerisi içerisinde en son öğrenilen beceri olan yazma becerisi, birçok zihinsel, fiziksel ve duyuşsal etkinliğin bir arada gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Yaklaşık beş bin yıllık geçmişine rağmen hâlâ birtakım gizemleri barındıran yazma süreci çeşitli modellerin ortaya konulmasına rağmen henüz tam olarak anlaşılammıştır. Bu sürecin anlaşılabilmesinde, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayan ve bu yazma sürecinin tetikleyicisi, çeşitli aşamaların yönlendiricisi konumunda olan öğreticilerin rolü yadsınamaz. Bu bakımdan öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançlarının yazma sürecinin etkin işletilmesine yönelik etkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı bir devlet üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğreten öğreticilerin yazma becerisine ilişkin inançlarını tespit etmektedir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten 9 öğretim elemanından (5 erkek, 4 kadın) oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar temalandırılarak araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda katılımcıların Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisine ilişkin inançları ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, ikinci/yabancı dil öğretimi, yazma becerisi, öğretici inançları.

* Öğretim Görevlisi; Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, selcuk.dogan@bozok.edu.tr

** Dr. Öğretim Üyesi; Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, m.volkan.demirel@bozok.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu, 16.11.2022 tarih ve E-14415064-900-107744 sayılı karar.

TEACHER BELIEFS ON DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract

Writing skill, which is the last learned skill among the four basic language skills, requires many mental, physical and affective activities to be performed together. The writing process, which still has some mysteries despite its nearly five thousand-year history, has not yet been fully understood, although various models have been put forward. In understanding this process, the role of the instructors, who contribute to the development of writing skills and are the triggers of this writing process and the guide of various stages, cannot be denied. In this respect, it is thought that teachers' beliefs about writing skills affect the writing process.

The aim of this research is to determine the beliefs of teachers teaching Turkish at the Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER) operating within a state university about writing skills. The study was carried out with the case study method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 9 instructors (5 men, 4 women) who teach Turkish as a second language. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was prepared. Content analysis was used in the analysis of the data. The answers given by the participants were themed and interpreted by the researchers. In the findings obtained in the study, the beliefs of the participants about writing skills in teaching Turkish as a second language were revealed.

Keywords: Teaching Turkish, teaching a second/foreign language, writing skills, teaching beliefs.

Giriş

Düşüncelerin sembollerle ifade edilmesiyle başlayan yazılı anlatım, insanlık tarihini başlatan icattır. Bulunuşunun üzerinden beş bin yıldan fazla bir zaman geçmesine rağmen asıl gelişimini matbaanın icadından sonra yaşayan yazma ve yazılı metinler, günümüzde bilginin temel kaynağı konumundadır. Yazıyla birlikte bilgiler kalıcı hâle gelmiş, binlerce yıllık deneyim, fikir, sanat ve kültür yeni nesillere aktarılabilir hâle gelmiştir.

Yazma becerisi, dil ve düşüncenin bir arada kullanılarak duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, harf ve semboller yardımıyla kalıcı hâle getirilmesi sürecidir (Arıcı, 2017, s. 1). Bu sürecin aynı zamanda düşünceyle sıkı bir ilişkisi söz konusudur. Yazar, düşünme eylemi sonucunda ortaya çıkardığı bilgiyi düşünce olarak dışarıya aktarmak için yazma veya konuşma becerisini kullanır (Dombaycı ve Doğru, 2018, s. 43). İnsan düşünce olarak yeterli bir doyumluğa ulaştıktan sonra ancak bir şeyler yazabilir. Anlama becerileri sayesinde bilgiyle dolan zihnimiz, konuşma ve yazma becerileri vasıtasıyla öğrendiği bilgileri kendi düşünce dünyasında şekillendirdikten sonra başkalarına aktarabilmektedir (Temizkan, 2021, s. 9).

İletişim becerileri olarak her daim bir arada anılan ve birlikte geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanan temel dil becerilerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde öğrendiğimiz bu beceriler, birbirine model olacak şekilde gelişmektedir. Dinleme becerimiz konuşma becerisine model olurken okuma becerimiz de yazma becerisine yol göstermektedir. Bu bağlamda beceriler arasında ciddi bir ilişki söz konusudur. Bilginin somut bir şekilde çıktıya dönüştürülmesi süreci olarak da ifade edilen

yazma, en son gelişmesi nedeniyle neredeyse bütün becerilerden faydalanır (Müldür, 2017, s. 19).

Dinleme ve konuşma edinim yoluyla öğrenilirken okuma ve yazma ise bir eğitim süreci sonunda öğrenilmektedir (Baş, 2015, s. 135). Okul hayatıyla birlikte yoğun bir okuma-yazma eğitimine maruz kalan çocuklar, ilkokuldan üniversite eğitimine kadar bu becerileri etkin bir şekilde kullanırlar. Anlatma becerilerinin öğretimi hayat boyunca sürer. Anlatma becerileri içinde ise yazma becerisi öğrenimi en zor olan beceridir (Demirel, 1999'dan aktaran Karakoç Öztürk, 2012, s. 60).

İyi bir yazı yazabilmek için birtakım bilişsel ve psikolojik ön koşulları barındırmanın gerekli olması nedeniyle diğer becerilere göre gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde daha zor öğrenilen bir beceridir. Yazma becerisinin zor öğrenilmesinde; konuşma becerisinde olduğu gibi karşıda etkileşime geçilecek birisinin olmaması, yazma sürecinin görece daha fazla odaklanma istemesi, dil kurallarına uyma açısından konuşmaya göre daha fazla kurallı olması, dil bilgisi hatalarının konuşma becerisine göre daha fazla dikkat çekmesi, yazılan yazının kalıcı olması sebebiyle uzun vadede sorumluluk yüklemesi ve öğrenim süreci olarak yazma becerisine bakıldığında konuşma becerisi gibi okul öncesi dönemden itibaren kendi kendine öğrenilen bir beceri olmaması sebeplerinden ötürü yazma becerisinin zor olduğu kabul edilmektedir (Maltepe, 2006, s. 5; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013, s. 96; Uygun, 2012, s. 25).

Yazma becerisi doğası gereği öğrenilmesi bu kadar zor bir beceriyken bir de bu beceriyi henüz yeni öğrenmeye başladığımız ikinci dilde veya yabancı dilde gerçekleştirmek bir hayli zor bir süreçtir. Bireyin bir konu hakkında ana dilinde bile bir şeyler yazabilmek için birçok bileşeni bir araya getirmesi gerekirken yeni öğrendiği dilin kurallarını, alfabesini ve mantığını da işin içine katması süreci birkaç kat daha zorlaştırmaktadır (Takıl, 2016, s. 301).

Bu zorlu süreç Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin işini de bir hayli zorlaştırmaktadır. Öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknikler uygulamak zorunda kalan öğretmenler, özellikle birden fazla millete ait öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha farklı hata ve yanlışlıkla karşılaşmakta, çözmesi gereken problem sayısı doğru orantılı olarak artmaktadır.

Bu bağlamda Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yazma becerisinin öğretimine yönelik inançları, karşılaşılan zorluklarla ne derece mücadele edebildikleri, bu güçlüklerin ne oranda aşılabildiği konusunda önem arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu tarafından yayınlanan Güncel Türkçe Sözlük'e göre inanç; 1. isim Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma, 2. isim Birine duyulan güven, inanma duygusu, 3. isim İnanılan şey, görüş, öğreti, 4. isim, din bilgisi Tanrı'ya, bir dine inanma, akide, iman, itikat olarak tanımlanmaktadır. Akademik literatürde öğretmenlerin inançlarına yönelik çalışmalara bakıldığında öğretmen inançlarının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki kararlarını ve davranışlarını etkileyen ve dolayısıyla öğrenci başarısına doğrudan etki eden bir unsur olduğu görülmektedir (Pajares, 1992, s. 308; Richardson, 1996, s. 105).

Öğretmenlerin, yeterlilikleri yerine getirmeleri sadece iyi bir eğitim almalarına bağlı değil, aynı zamanda bu görevleri yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilişkilidir, çünkü öğretmenlik mesleği bilgi, beceri ve eğitimin yanı sıra inanç, tutum ve birtakım değerlerin de bilinmesini gerektirir. Bandura (1997, s. 391) bir öğretmenin mesleğindeki

başarısı ile kendi yeterliklerine olan inancı arasında ciddi bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. (Bandura, 1997, s. 391'den aktaran Tepe ve Demir, 2012, s. 138).

Alan yazında yapılan yayınlar incelendiğinde konunun Türkçeyi yabancı ya da ikincil olarak öğreten öğreticilere yönelik olarak hiç incelenmediği, bu öğreticilerin yazma becerisine ve yazma becerisinin öğretime ilişkin inançlarının hiç araştırılmadığı görülmektedir.

Türkçeyi yabancı ya da ikincil olarak öğreten öğreticilere yönelik çalışmalar olmasa da Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarına yönelik olarak yazma becerisi inançları çalışmaları yapılmıştır.

Bu bağlamda Güney (2016) tarafından “Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Düşünceleri” isimli bir çalışma yapılmış olup 15 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlere 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorulmuş ve yazma becerisinin önündeki engeller tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerine göre yazma becerisinin önündeki engeller; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmayışı olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en çok zorlandıkları yazma yöntem ve tekniklerinin; yaratıcı yazma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden yazma, eleştirel yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma olduğu belirlenmiştir.

Mete ve Esendemir (2020) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine Dair Görüşleri” isimli çalışma kapsamında Van ilinin iki merkez ilçesinde yer alan beş farklı ortaokulda 6 ve 7. sınıf düzeylerinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin yazma stratejilerine dair görüş ve bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Öğretmenler; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bazı yazma stratejilerinin uygulanmasının zor olduğunu, lisans düzeyinde üniversitelerde yeterli bilgi ve becerinin kazandırılmadığını, hizmet içi eğitimin bu konularda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Çalışma neticesinde Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aydın (2022) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli bir başka çalışmada ise 23 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında öğretmenlere göre öğrencilerin kendilerini ifade etme, yazım ve noktalama, plan ve işleyiş, dil ve anlatım hataları gibi yazma süreçleriyle ilgili zorluk yaşadıkları ve bu doğrultuda öğrencilerde yazma isteksizliğinin olduğu ve öğrencilerin yazma motivasyonlarının düşük, yazma kaygılarının da yüksek olduğuna ilişkin çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı edindirilmesi, yazma becerisinin bağımsız ders olması, kaynak kitap desteğinin ve ebeveyn bilincinin artırılması, yönlendirme çalışmalarının veya grup çalışmalarının yapılması, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerinin artırılması, okul olanaklarının iyileştirilmesi, yazma etkinlik sayısının artırılması, değerlendirme çalışmalarının ve farklı türde metin çalışmalarının yapılması gibi bir dizi çözüm önerisi sunmuştur.

Çalışkan ve Sur (2022) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada on bir soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak farklı yaş ve deneyim süresine sahip yirmi bir Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler

neticesinde öğretmenler, öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için en fazla ilgi çekecek konularda yazdırma ve yazma motivasyonunu artırma çalışması yaptıklarını ortaya koymuştur. Bunun dışında öğretmenler yazma becerisini geliştirmek için şu uygulamalara başvurmuşlardır: Kitap okumayı teşvik etme, hazırbulunuşluluk düzeyini belirleme, tavsiyelerde bulunma, ders kitaplarındaki etkinlikleri yaptırma, öğrencilerin yazdığı metinleri kontrol etme, sayfa düzeni ile ilgili bilgiler verme ve yazma stratejilerini uygulama. Bunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerinin yazma motivasyonunu artırarak, ilgi çekici konularda yazma çalışmalarını motivasyonu artırarak, beyin fırtınası tekniği vb. ile yazma stratejilerine başvurarak, öğrencilerin eksiklikleri tespit edip gidermeyle hazırbulunuşluluk düzeylerini artırarak ve dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik yeni kelime öğretimi, sosyal yaşamda Türkçe konuşma, nasıl yazıldığını somut olarak gösterme vb. etkinlikler yaptırarak öğrencilerin yazma sürecine katılımlarını sağlamaktadır.

Bahsedilen çalışmaların dışında örneklemini sınıf öğretmenliği adaylarının oluşturduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Yamaç ve Diğerleri (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma ve Yazma Öğretimine İlişkin Deneyim ve İnançları” isimli çalışmada ise Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği’nde öğrenim görmekte olan her sınıf düzeyinden 5 olmak üzere toplam 20 öğrenciye yazma hakkındaki deneyim ve inançlarını belirlemek amacıyla 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yazma deneyimlerinin yazma becerilerini etkilediği, zorlayıcı, sınırlayıcı ve baskıcı yazma uygulamaları ile yazmanın mekanik yönüne ilişkin uygulamalar öğretmen adaylarının yazma becerilerini zayıflattığı, diğer taraftan yazmaya ilişkin teşvik edici uygulamalar yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve öğretmen adaylarının yarısından fazlasının yazma becerisi açısından kendini yeterli görmemekle birlikte okul dışı aile, çevre ve kitap okuma gibi sosyal ve kültürel faktörler yazma becerilerinin gelişiminde önemli olduğu belirlenmiştir.

Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları, Tercihleri, Tutum ve İnançları” araştırılmış yapılan çalışma kapsamında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programı 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 195 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından geliştirilen, açık ve kapalı uçlu 24 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar yerine el yazısıyla yazmayı tercih ettikleri ve el yazısının klavyeye göre daha kolay olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarının olmadığı, yazı yazmaktan hoşlanmadıkları, ancak kalıcı olması, duygusal rahatlama sağlama ve kişisel özgürlük sunması gibi nedenlerle yazmayı önemli buldukları araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Öğretmen adayları sosyal etkinlikler, internet ve sosyal ağlarda geçirilen sürenin fazla olması gibi nedenlerle yazmaya fazla zaman ayırmadıklarını, duygusal yoğunluğun olmaması nedeniyle de yazmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

1. Amaç

Bu çalışmada Türkçenin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretildiği dil sınıflarında yazma becerisinin zorluğuna ilişkin öğrencilerin inançları, yazma becerisinin öğretimine yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri katılımcı görüşlerinden hareketle tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Creswell (2013, s. 97), durum çalışmasıyla gerçek yaşam bağlamında sınırları belirlenmiş bir ya da birden çok sistem veya durumu ele almak ve derinlemesine bilgi sağlamak adına gözlem, görüşme, görsel-işitsel kayıt gibi araçlara başvurulduğunu, bu yolla ayrıntılı bir durum betimlemesi sağlandığını vurgulamıştır. Çalışma grubu, Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğreten 9 öğretim elemanından (5 erkek, 4 kadın) oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun olunan bölüm bilgisi aşağıdaki Tablo 1’dedir.

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Mezun Olunan Bölüm
K-1	E	27	2	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
K-2	E	25	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-3	E	26	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-4	E	36	12	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
K-5	E	37	3	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-6	K	37	2	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-7	K	39	2	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
K-8	K	32	8	Türkçe Öğretmenliği Bölümü
K-9	K	31	2	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Çalışma kapsamında Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançları, yazma becerisinin öğretimine yönelik karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak bakış açılarına yer verilen bir süreçtir (Merriam, 2018, s. 85). Bu kapsamda çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme kapsamında öğretmenlere sorulacak sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış daha sonra iki alan uzmanından görüş almak suretiyle son şekli verilmiştir. Uzmanların değerlendirmesi sonucu iki soruda değişiklik yapılarak yedi soruluk formun uygulanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının anlaşılabilirliği açısından çalışma grubunda olmayan iki öğreticiyle ön uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler, yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar, alınan ses kayıtlarını dinleyerek ve bilgisayar programları kullanılarak yazıya geçirmiştir.

Araştırma süreci sonunda elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 413).

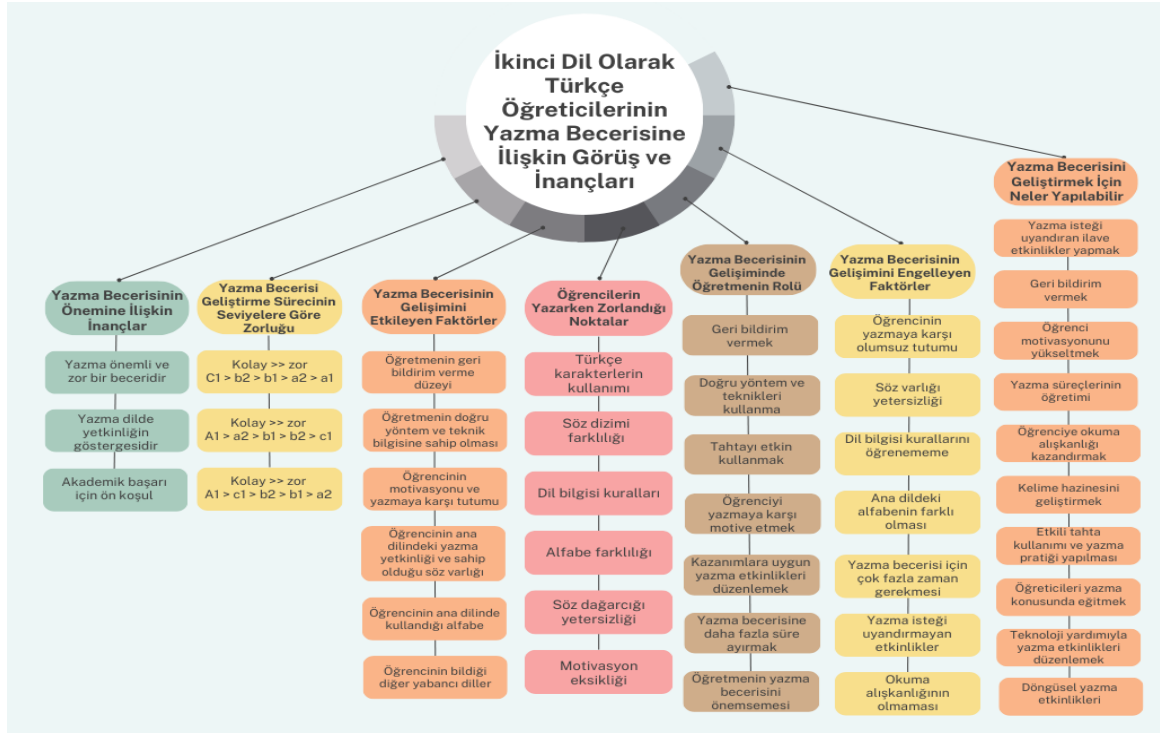
3. Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde tablo 2’de görüldüğü üzere 7 temada 39 kod oluşturulmuştur. Söz konusu kodlarla oluşturulan diyagram şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Temalar ve Kodlar

TEMALAR	KOD SAYISI
Yazma Becerisinin Önemine İlişkin İnançlar	3
Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu	3
Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler	6
Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar	6
Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü	7
Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler	7
Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir	10

Şekil 1: Temalar ve Kodlar



Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen inançlarının belirlenmesine yönelik yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular şu şekildedir:

Yazma Becerisinin Önemine İlişkin İnançlar

Çalışmada “Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin önemine dair neler söylersiniz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Önemine İlişkin İnançlar” teması oluşturulmuştur.

Tablo 3: Yazma Becerisinin Öneme İlişkin İnançlar

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Yazma önemli ve zor bir beceridir		X	X	X	X		X	X	X	7
Yazma dilde yetkinliğin göstergesidir			X			X	X		X	4
Akademik başarı için ön koşul	X			X				X		3

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yazma becerisinin öğretici ve öğrenici açısından geliştirilmesinin zor bir beceri olduğuna dair inançları olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar, içerdikleri ortak inançlar bakımından kodlandığında, yazma becerisinin akademik başarının ölçütü ve dilde yetkinlik ölçütü olduğuna ilişkin öğretmenlerin ortak inanç taşıdıkları tespit edilmiştir. Tablo 3'te bu inançlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı sunulmuştur.

Katılımcıların tamamına yakını yazma becerisinin geliştirilmesi zor bir beceri olduğunu cevaplarında belirtme gereği hissetmiştir. Öğretmenlerin yazma becerisinin geliştirilmesinin zor olduğu inancına ilişkin K5'in düşünceleri, öğreticilerin cevaplarını kapsayıcı olması bakımından örnek olarak sunulabilir.

“... Tabii ki bazı kurallara bağlı olma, gramer kurallarına hâkim olma, yazım-imla ve noktalama bağlamında anlatma becerisini işlevsel hale getirme çabası yazma becerisini zorlaştırıyor...” (K5)

İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin önemine dair öğretmenlerin ortak inançlarından biri de yazma becerisinin eğitim hayatındaki akademik başarıyla ilişkili olmasıdır. Buna yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yazma becerisi bildiğimiz gibi dört temel beceriden biridir. Öğrencilerin Türkçe öğretiminde özellikle de eğitim hayatında önemli ve olumlu bir katkı sağlamaktadır.” (K1)

“... özellikle bir de lisans ve lisansüstü eğitim alacaklarsa yazılı olarak da bu dilde kendilerini ifade ediyor olmaları gerekir...” (K8)

Öğreticilerin yazma becerisinin önemine ilişkin inançlarını yansıtan bir diğer kod ise yazma becerisinin öğrenilen dildeki yetkinliğin temsiline ilişkin bir kriter olarak görülmesidir. Bu duruma ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yazma becerisi ile birlikte öğrencilerin yanlışlarını daha somut görüyorum. Açıkçası yanlışlıkları daha net görüyorum, yani öğrenme sürecinde öğrencileri kontrol etmede daha kolaylık sağlıyor.” (K6)

“... konuşmayı uluslararası öğrenciler yarım yamalak çat pat konuşabilir ama önemli olan bu konuştukları kelimeleri cümleleri ifade etme gücü, bir yazıya dökme gücüdür.” (K7)

Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu

Çalışmada “İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi bağlamında dil öğretim seviyelerini (A1, A2, B1, B2, C1) yaşadığımız öğretim tecrübelerine

dayanarak kolaydan zora doğru sıralayınız.” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu” teması oluşturulmuştur.

Tablo 4: Yazma Becerisi Geliştirme Sürecinin Seviyelere Göre Zorluğu

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Kolay >> zor C1 > b2 > b1 > a2 > a1		X	X	X		X		X	X	6
Kolay >> zor A1 > a2 > b1 > b2 > c1	X						X			2
Kolay >> zor A1 > c1 > b2 > b1 > a2					X					1

Öğreticilerin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları tecrübelerine göre dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisi gelişim sürecini kolaydan zora doğru sıralamaları istendiğinde genel olarak öğretmenler en kolaydan en zora doğru C1 – B2 – B1 – A2 – A1 şeklinde bir sıralama yapmaktadırlar. Öğreticilerin dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisinin gelişimine yönelik inançları Tablo 4’teki gibidir.

Elde edilen bulgulara bakılarak öğrencilerin C1 seviyesindeki deneyimlerine dayanarak bu seviyedeki yazma etkinliklerinin öğrenci tarafından daha kolay gerçekleştirildiğine ve kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinde zorlanılmadığına ilişkin inançlara sahip oldukları söylenebilir. Buna gerekçe olarak da C1 seviyesine ulaşan bir öğrencinin hedef dilde belirli bir yaşantısının oluşması ve dil bilgisi, sözcük bilgisi ve yazım kuralları konusunda bir yetkinliğe ulaşmış olmasını ileri sürmektedirler. Yine bu bulgulardan hareketle öğrencilerin, öğrencilerin yazma becerisinde en çok zorlandıkları dil seviyesinin A1 olduğuna yönelik inançlarının bulunduğunu da söyleyebiliriz. Öğreticiler, bu inanca gerekçe olarak ise öğrencilerin yeterli söz dağarcığına sahip olmadıklarını, ana dillerinde farklı alfabe kullananların Latin alfabesini bilmemekten kaynaklı bazı Türkçe dil bilgisi kurallarını ve harflerini tam olarak anlayamadıklarını ifade etmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinin bazıları şunlardır:

“...çünkü C1 seviyesine gelmiş bir öğrenci daha önce geçtiği kurlardaki becerileri tamamlayarak geldiği için C1 kurundaki yazma etkinliklerinde başarı oranı daha yüksek oluyor.” (K2)

“...C1 bence en kolay seviyedir çünkü C1’de öğrenciler belli bir kazanım ve bilgi seviyesine sahip olduğu için artık yazma becerisinde başlangıç seviyesi kadar zorlanmazlar. Daha fazla kelime ve dilbilgisi yapılarını öğrendikleri için yazma becerisinde daha başarılı olurlar.” (K3)

“...Çünkü C1’e gelmiş bir öğrenci zaten artık kendini birçok anlamda ifade edebiliyor. Hala sıkıntılar yaşasa da dil bilgisi anlamında çok da kendini ifade etmede zorlanacak zorluklar değil bunlar. Dolayısıyla bence C1’de daha az problem yaşanıyor.” (K8)

“...A1 en zor olarak buluyorum çünkü öğrencinin ana dilindeki alfabe farklı olabiliyor. Yazma becerisinde harfleri güzel yazamayabiliyor. Düşüncelerini aktarmada uygun kelimeleri bilmediği için aktaramıyor diye düşünüyorum...” (K2)

“... en çok zorlandıkları seviye A1 seviyesidir çünkü öğrencilerin geldikleri ülkeler, yaşları, cinsiyet farkları, kültür farkları ve bunun gibi bazı nedenlerden dolayı Türkçeyi

öğrenirken ilk başta A1 seviyesinde çok zorlanmaktadırlar. Geldikleri ülkelerdeki kullanılan dil ve farklı alfabeler bunu daha da zorlaştırmaktadır...” (K3)

“... Yani belki en zor A1 diyebilirim çünkü çok daha yeni bir dil sistemini gördüğü, yeni harfler ve özellikle Afrika gruplarını düşünürsek Türkçe karakterleri İ Ü Ö seslerinde ciddi sıkıntılar oluyor. Ve genellikle de yanlış yazıyorlar. Özellikle ekleri falan birleştirmeleri ses uyumu konusunda zor oluyor...” (K8)

Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde sizce ne gibi hususlar etkilidir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler” teması oluşturulmuştur.

Tablo 5: Yazma Becerisinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Öğretmenin geri bildirim verme düzeyi		X	X	X		X		X	X	6
Öğretmenin doğru yöntem ve teknik bilgisine sahip olması		X	X			X		X	X	5
Öğrencinin motivasyonu ve yazmaya karşı tutumu		X	X							2
Öğrencinin ana dilindeki yazma yetkinliği ve sahip olduğu söz varlığı				X	X					2
Öğrencinin ana dilinde kullandığı alfabe	X						X			2
Öğrencinin bildiği diğer yabancı diller				X						1

İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde nelerin etkili olduğuna yönelik soruya öğreticilerin verdiği cevaplar öğrenen kaynaklı ve öğretmen kaynaklı hususlar şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen kaynaklı hususlar öğretmenin geri bildirim vermesi ve gerekli yöntem teknik bilgisine sahip olması olarak ifade edilmiştir. Öğrenen kaynaklı hususlar ise öğrencinin motivasyonu ve tutumu, ana dilindeki yazma süreçlerine yönelik yetkinliği, ana dilinde kullandığı alfabe ve hedef dildeki söz varlığı şeklinde belirtilmektedir. Bu temalara yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“... özellikle Latin alfabesini ana dilinde kullanan çocukların daha rahat yazma becerisini kullandıklarını düşünüyorum.” (K1)

“...Öğrenci istekli olmadığı sürece biz etkinliklerle ne kadar desteklemeye çalışırsak çalışalım öğrencinin yazma becerisini gelişimini belirli bir oranda etkileyebiliyoruz.” (K2)

“...Öğrencinin ana dilindeki aldığı eğitim, hedef dildeki bütün becerilerinin gelişimine etki ediyor.” (K4)

“... Öğrencinin ne kadar çok kelime ile tanıştığı çok önemli bir etken.” (K5)

“Öğretmenin rolü burada çok önemlidir. Öğretmen yazma becerisini öğrenciye düzgün ve doğru metotlarla kazandırırsa öğrenci de bunu daha iyi öğrenebilir... Motive olan bir öğrencinin yazma becerisini geliştirmede daha ileri seviyeye gittiğini görebiliriz...” (K3)

“Sınıf içindeki yazma etkinlikleri mutlaka önemli ama en önemli şey öğretmenin geri bildirim vermesi diye düşünüyorum çünkü öğrencilere bir şey yazın getirin deniyor ama bazen hiçbir şekilde geri bildirim almıyorlar. Dolayısıyla hiçbir ilerleme kaydetmeleri mümkün değil bence...” (K8)

Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazı yazarken hangi hususlarda zorlandığını düşünüyorsunuz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar” teması oluşturulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin Yazarken Zorlandığı Noktalar

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Türkçe karakterlerin kullanımı	X		X	X	X			X	X	6
Söz dizimi farklılığı				X	X			X		3
Dil bilgisi kuralları						X	X	X		3
Alfabe farklılığı		X				X				2
Söz dağarcığı yetersizliği		X	X							2
Motivasyon eksikliği			X							1

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazı yazarken hangi noktalarda zorluk çektiklerine ilişkin öğretici cevaplarına bakıldığında, öğrencilerin daha çok Türkçe karakterleri yazarken hata yaptıkları yönünde ortak bir kanaat olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğreticiler; dil bilgisi kuralları, söz dizimi farklılığı, alfabe farklılığı, söz dağarcığı yetersizliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yazarken zorlandığını düşünmektedirler. Bu düşüncelere ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... Birincisi öğrencinin ana dilinde kullandığı alfabe ve Latin alfabesine alışkın olmayan öğrencilerin yazmada çok zorlandığını görüyorum. İkinci olarak da öğrencilerin kelime dağarcığı...” (K2)

“...Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazı yazarken en çok sayfa düzeni, kelime bilgisi yetersizliği, yetersiz öğrenme süreçleri ve bununla birlikte gelen motivasyon eksikliğinin yazma becerisinde öğrencileri zorladığını düşünüyorum.” (K3)

“Burada ana dil ile hedef dil arasındaki söz dizimi farklılığı etkili bir husus...” (K4)

“Alfabeden kaynaklı zorlandığını düşünüyorum çünkü öğrencinin A yerine E yazıyor, I yerine İ yazıyor.” (K6)

Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Çalışmada “Türkçeyi ikincil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolü sizce nedir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü” teması oluşturulmuştur.

Tablo 7: Yazma Becerisinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Geri bildirim vermek		X		X		X	X		X	5
Doğru yöntem ve teknikleri kullanma			X		X			X		3
Tahtayı etkin kullanmak	X			X						2
Öğrenciyi yazmaya karşı motive etmek			X			X				2
Kazanımlara uygun yazma etkinlikleri düzenlemek		X						X		2
Yazma becerisine daha fazla süre ayırmak			X			X				2
Öğretmenin yazma becerisini önemsemesi							X			1

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolüne ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu yönünde ortak bir düşünce olduğu söylenebilir. Bulgularda öğretmene biçilen en önemli rol ise geri bildirim vermek olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında öğreticiler öğretmenin; yazma etkinlikleri için doğru yöntem ve tekniklere yer vermesi, tahtayı etkin kullanması, öğrenciyi yazmaya karşı motive etmesi, kazanımlara uygun etkinliklere yer vermesi, yazma becerisi için daha fazla süre ayırması ve yazma becerisini önemsemesi şeklinde cevaplar verilmiştir. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

“Türkçeye motive eden, derste öğrencilerin kalbinde kazanarak bu dili sevdirmeye çalışan, rol model olan kişi öğretmendir... Derste ayrılan süre bence ikinci olarak Türkçe öğretiminde yetersizdir. Çünkü genelde öğretmenler yazma becerisinden zor bir beceri olduğunu da bilerek ve buna çok vakit ayrılması gerektiğini düşünerek ama uygulamayarak bu konuda maalesef arka planda kalmışlardır... Öğretici yazmanın aşamalarını ve süreçlerini öğretmesi gerekir...” (K3)

“Öğretmen, öğrencilere geri bildirim anlamında etkin bir rol üstlenmek durumunda. Çünkü öğrencinin yaptığı yanlışlar öğrenciyi çok zorluyor. Bu anlamda yazma becerisine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (K6)

“Öğretmen yazma becerisini önemsiyorsa etkinlikler daha verimli oluyor...”(K7)

“Bence çok önemli ama çok zaman alıcı yazmadaki dezavantaj bu. Yani bir ders saatini yazmaya ayırdığımızda sonraki bir derste de bütün öğrencilere geribildirim vermeye çalışsanız çok fazla zaman alıyor... Bir de ders kitabındaki bence yazma bölümleri de burada biraz önemli. Hani bazen bakıyorum çok amacından sapmış yazma etkinlikleri isteniyor öğrenciden... Ben bir Türk olarak bile bazı etkinlikler de yazma isteğim gelmiyor.” (K8)

Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecindeki en önemli engelin ne olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler” teması oluşturulmuştur.

Tablo 8: Yazma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Faktörler

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutumu		X	X	X		X	X	X		6
Söz varlığı yetersizliği			X		X					2
Dil bilgisi kurallarını öğrenememe			X		X					2
Ana dildeki alfabenin farklı olması	X									1
Yazma becerisi için çok fazla zaman gerekmesi						X				1
Yazma isteği uyandırmayan etkinlikler								X		1
Okuma alışkanlığının olmaması									X	1

Türkçe ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecinde en önemli engelin ne olduğu yönündeki soruya öğretmenler; alfabe farklılığı, öğrencinin yazma becerisine karşı olumsuz tutumu, söz varlığı yetersizliği, dil bilgisi kurallarına hâkim olmama, ana dildeki alfabenin farklı olması, yazma becerisi için fazla zaman gerekmesi, yazma isteği uyandırmayan etkinliklerin ders kitaplarında bulunması ve öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi konuları dile getirmiştir. Öğretmenler genel olarak yazma becerisini geliştirme sürecindeki en büyük engelin, öğrenci tutumu ve motivasyonundaki eksiklikten kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Burada en büyük engel öğrencinin ön yargılarıdır diye düşünüyorum.” (K2)

“... öğrenenlerin yazma becerisini geliştirme sürecindeki en önemli engelleri öğretmen açısından öğrencilerin motivasyon eksikliğidir.” (K3)

“Bence yazma öğrencilere zor geliyor hocam. Yani öğrenciler zor görüyor yazmayı. Orada biraz öğretmen olarak ben de zorlanıyorum. Açıkçası yazma etkinliği yapacağım zaman öğrencilerin modu düşüyor...” (K6)

“Çünkü öğrencilerin arasında genel bir kanı var; Türkçe çok zor bir dil. Bu inanç, bence Türkçeyi öğrenmelerini yazma becerisini etkileyen en önemli etkendir. Motivasyon bu konuda çok önemli.” (K7)

“Yazma becerisi anadil de bile çok sevilen bir beceri değil. Ben Türk olarak bile kendimi yazarak ifade etme noktasında çok tercih etmiyorum.” (K8)

Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir

Çalışmada “Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara sorulmuş ve “Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir” teması oluşturulmuştur.

Tablo 9: Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Neler Yapılabilir

Kodlar	K-1	K-2	K-3	K-4	K-5	K-6	K-7	K-8	K-9	T.
Yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak	X	X				X		X	X	5
Geri bildirim vermek		X		X				X	X	4
Öğrenci motivasyonunu yükseltmek	X		X	X						3
Yazma süreçlerinin öğretimi			X					X		2
Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak			X		X					2
Kelime hazinesini geliştirmek					X		X			2
Etkili tahta kullanımı ve yazma pratiği yapılması	X									1
Öğreticileri yazma konusunda eğitmek			X							1
Teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek				X						1
Döngüsel yazma etkinlikleri					X					1

Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin öneriler sorulduğunda öğretmenlerinden; yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak, geri bildirim vermek, öğrenci motivasyonunu yükseltmek, yazma süreçlerini öğretmek, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, tahtayı etkili kullanmak, öğretmenleri yazma konusunda eğitmek, teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek ve döngüsel yazma tekniğini kullanmak şeklinde cevaplar alınmıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders içeriklerindeki yazma etkinliklerinin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığını bu sebeple öğretmenlerin öğrencinin yazma isteğini harekete geçirecek ilave etkinlikler düzenlemesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere verilecek geri bildirim ve öğrenci motivasyonunu yükseltmeye yönelik etkinliklerin de yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğu görüşü ağır basmaktadır. Bu bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...Dediğim gibi işte bir atasözü verip bunun üzerine yazın ya da bir tatilinizi yazın, en sevdiğiniz filmi anlatın vs. demek yeterli değil. Film neden seviyor? Film konusu nedir? Kaç karakter var? Ana karakterler neler? Bu gibi konulara dikkat etmek lazım. ...” (K8)

“... anında geri bildirim verilmeli diye düşünüyorum. Geribildirim verildikten sonra da öğrencinin eksikliğini ve fazlasını göstererek öğrencinin yazma becerisini daha da geliştirilebileceğini düşünüyorum.” (K2)

“... Öğretmen yazma süreçlerini, yazma metotlarını öğrencilere doğru aktarabilmesi gerekir. Yazma süreçlerinde belli bir aşama vardır. Öncelikle motivasyon ve ön bilgilendirme daha sonra ön hazırlık, metin inceleme, taslak oluşturma, planlayarak yazma ve daha sonra düzenleyerek yazma, son olarak düzeltme ve en sonunda yayınlama aşamaları gelir.” (K3)

“Sadece defter veya kitap üzerinden yazma kontrolü yapmak yerine internetten, Google form üzerinden veya pek çok değişik uygulama üzerinden yazma becerisine geri bildirim verilebilir.” (K4)

“Tabii ki kelime hazinesini geliştirmek önemli. Bu doğrultuda bol bol okumak önemli. Bol örnek cümle incelemek, yazım kuralları, noktalama, cümle kalıpları, söz dizimi bunların hepsi önemli.” (K5)

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazma becerisine ilişkin inançları ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğreticilerin büyük bir çoğunluğu yazma becerisinin öğrenci açısından en zor beceri olduğunu ifade ederken öğretici açısından da fazla zaman alması, tek tek her öğrenciyle ilgilenmeyi gerektirmesi, ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığı için ilave etkinlik hazırlamayı gerektirmesi gibi nedenlerle yazma becerisinin hem öğretici hem de öğrenci açısından zor bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğreticiler, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin gelişiminin zor olmasıyla birlikte akademik başarı ile ilişkili olduğuna ve hedef dilde yetkinliğin göstergesi olduğuna inanmaktadır.

Bu durum öğretmenlerin de yazma becerisiyle ilgili birtakım önyargılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğreticilerin yazma becerisine karşı olumsuz tutum ve önyargılarını yıkacak hizmet içi eğitim ve etkinlikler düzenlenebilir. Bu sayede öğreticilerin yazma konusunda bilgilendirilmesi, güncel teknik ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilir.

Öğreticilerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yaşadıkları tecrübeye istinaden dil öğretim seviyelerindeki yazma becerisinin gelişiminin C1 – B2 – B1 – A2 – A1 şeklinde kolaydan zora gerçekleştiğine inanmaktadır. Bu durum öğreticilerin temel seviyelerde özellikle farklı alfabenin kullanıldığı ülkelerden gelen öğrencilere yazma konusunda ilave etkinlik ve eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu bağlamda temel seviyelerde yazma atölyeleri oluşturarak öğrencinin yazma becerisini doğru öğrenmesi, öğrencinin yazmaya ilişkin sahip olduğu olumsuz tutum ve düşüncelerini yok edilmesi sağlanabilir. Ayrıca temel seviyelerde öğrencilere daha basit ve gerçek hayata uygun yazma görevleri verilerek öğrencinin yazma becerisine karşı motivasyonunun yükseltilmesi sağlanabilir.

Öğreticiler, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerisinin gelişiminde hem öğrenenden kaynaklı hem de öğretenden kaynaklı birtakım hususların öğretim sürecinde etkili olduğuna inanmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yazma becerisinin gelişiminde en önemli unsurun öğretici olduğunu düşünmektedir. Öğreten kaynaklı hususlara bakıldığında öğrencinin yazdığı yazılara öğretmenin gerekli ve yeterli geri bildirim zamanında vermesinin çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Aynı şekilde Günay (2016) yazma becerisinin gelişimin önündeki en büyük engeller arasında öğretmenlerin şevk kırıcı davranışlarının olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretenele ilgili bir diğer husus ise öğreticinin doğru yöntem ve tekniklerle yazma becerisini geliştirmesi gerektiği konusudur. Ancak Mete ve Esendemir (2020) anadili öğretmenlerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazma stratejilerini uygulama

konusunda zorlandıklarını tespit etmiş ve bunun da lisans düzeyindeki eğitim eksikliği ile hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinin kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bunun dışında öğrencilerle ilgili birtakım unsurların da yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerden kaynaklı hususlara bakıldığında da öğrencinin motivasyonu ve tutumu, ana dilindeki yazma süreçlerine yönelik yetkinliği, ana dilinde kullandığı alfabe ve hedef dildeki söz dağarcığı konuları dile getirilmektedir. Öğrencilere yönelik elde edilen bu sonuçlar ile Günay (2016) tarafından yazma becerisinin önündeki engellere ilişkin öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmeleri ve Aydın'ın (2022) anadili konuşurlarına yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin yazma süreçlerinde yaşadıkları sorunlara yönelik sonuçlar arasında paralellik kurulabilir.

Buradan hareketle yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretici ve öğrencilerin ortak çaba sarf etmesi gerektiği, yazma sırasında yapılan hataların anında düzeltilmesi gerektiği, yazmayı teşvik edecek, gerekli motivasyonu sağlayacak etkinliklerin hazırlanması ve doğru yöntemlerle öğrenciye uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu doğrultuda ders sürelerinin de bazı durumlarda yazma için yetersiz geldiği göz önüne alındığında yazma becerisinin geliştirilmesinde teknolojik araçlardan faydalanılabilir. Örneğin Google Docs isimli uygulama sayesinde bir sınıftaki bütün öğrencilerin bir metni birlikte yazması ve öğretmenin yazılanlara anında geri bildirim vermesi sağlanabilir. Bu sayede öğrenciler hem kendi yaptığı hatalardan öğrenirken hem de arkadaşlarının hatalarından öğrenebilecektir. Bunun yanı sıra H5P'nin Essay isimli web 2.0 aracı vasıtasıyla cevabı belirli bir oranda belli olan basit metinlerin yazılmasına ilişkin etkinlikler hazırlanabilir. Bu etkinlikler vasıtasıyla Essay aracının öğrenciye birtakım temel geri bildirimleri vermesi sağlanabilir. Ayrıca bu teknoloji tabanlı etkinliklerle öğrencinin teknoloji okur-yazarlığının geliştirilmesi ve lisans öğretimine geçtikten sonra karşılaşması muhtemel çevrim içi derslere hazırlık yapılması söz konusu olabilir.

Öğreticilerin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazı yazarken hangi hususlarda zorlandığına ilişkin soruya verilen cevaplar incelendiğinde Türkçe karakterlerin doğru kullanımı, söz dizimi farklılığından kaynaklı yanlış öge dizilimi, dil bilgisi kuralları, alfabe farklılığı, söz dağarcığı ve motivasyon eksikliği gibi hususlar öne çıkmaktadır.

Buradan hareketle öğrencilerin yazdıklarına göre değerlendirmelerde bulunan öğreticilerin, özellikle Türkçenin kendine has yapısı, sondan eklemeli bir dil olması ve alfabe olarak Latin alfabesini kullanmasından kaynaklı öğrencilerin birtakım zorluklar yaşadığını düşündükleri söylenebilir.

Bu bağlamda özellikle A1 seviyesine yeni başlayan öğrencilere bir haftalık alfabe ve Türk dili eğitimi yapılabilir. Söz konusu eğitimde Türkçeyle ilgili genel bilgiler –gerekli olması durumunda aracı dil marifetiyle- verilebilir, öğrencinin Latin alfabesindeki harf ve sesleri tanınması sağlanabilir. Özellikle Türkçe harflerin sesletimi konusunda öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi yükseltilebilir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin rolüne ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde hemen hemen bütün öğreticilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenin son derece etkin bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar, öğretmenin en önemli görevinin öğrencilerin yazdıklarını değerlendirerek uygun geri bildirimleri vermek olarak görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazma etkinlikleri için doğru yöntem ve tekniklere yer vermesi, tahtayı etkin kullanması, öğrenciyi yazmaya karşı motive etmesi, kazanımlara uygun etkinliklere yer vermesi, yazma becerisi için daha fazla süre ayırması ve yazma becerisini önemsemesi gibi hususlarda da öğretmenin rolünün önemli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Verilen cevaplara bakıldığından geri bildirim konusunun yazma becerisi için ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisi için öğrencilerin alacakları geri bildirim türlerinin de etkili olduğu aşikârdır. Geri bildirimlerin yıkıcı değil yapıcı bir şekilde öğrenciye verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artıracak gibi yazma sırasında yapılan hataların da en aza indirilmesini sağlayacaktır.

Yazma becerisinin gelişimini engelleyen faktörlere ilişkin soruya katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde öğreticilerin; öğrencinin yazma becerisine karşı olumsuz tutumu, söz varlığı yetersizliği, dil bilgisi kurallarına hâkim olmama, ana dildeki alfabenin farklı olması, yazma becerisi için fazla zaman gerekmesi, yazma isteği uyandırmayan etkinliklerin ders kitaplarında bulunması ve öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaması gibi çeşitli inançlara sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu cevaplar incelendiğinde öğreticilerin, öğrencilerde yazma motivasyonunun yetersiz olduğunu düşündüğü, ders kitaplarında yer alan içeriklerin de öğrenciyi yazmaya teşvik etmediği yönündeki görüşler ağır basmaktadır.

Bu durumdan hareketle öğrencilerin yazmaya karşı daha istekli ve motive olmaları için birtakım etkinlikler düzenlenebilir. Çalışkan ve Sur'a göre (2022) ilgi çekici konularda yazı yazdırmak motivasyonu artırıcı bir yol olabilir. Bunu dışında teknolojiden faydalanmak da özellikle genç gruplarda işe yaracaktır. Derslerin teknolojik aletler yardımıyla işlenmesi gençler için ilave bir motivasyon kaynağı olacağı söylenebilir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Katılımcılar, yazma becerisinin geliştirilmesi için neler yapılabilir şeklindeki soruya yazma isteği uyandıran ilave etkinlikler yapmak, geri bildirim vermek, öğrenci motivasyonunu yükseltmek, yazma süreçlerini öğretmek, öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini geliştirmek, tahtayı etkili kullanmak, öğreticileri yazma konusunda eğitmek, teknoloji yardımıyla yazma etkinlikleri düzenlemek ve döngüsel yazma tekniğini kullanmak şeklinde birçok farklı öneri getirmişlerdir.

Getirilen öneriler incelendiğinde öğreticilerin ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden memnun olmadığı, söz konusu etkinliklerin öğrencilerin öğrencilerde yazma isteği uyandırmadığı, öğrencilerin gerçekten yazı yazmaya sevk edilmesi için öğrencinin yaşına, hayatına ve içinde bulunduğu durumlara uygun etkinliklerin hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda öğrenciler için hazırlanacak yazma etkinliklerinin öğrencinin gelişimsel görevlerine uygun, gerçek hayatta kullanabileceği, yazarken zevk alacağı şekilde hazırlanması yazma becerisine karşı öğrencinin daha motive ve ilgili olmasını sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin döngüsel yazma tekniği vasıtasıyla aldıkları geri bildirimden sonra düzgün yazmaları, yazdıklarının ödüllendirilmesi yazmaya karşı motive olmalarını sağlayabilir.

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 12-26.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Cresweell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. baskıdan çeviren Mesut Bütün, Selçuk Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, G. Ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 401 – 417.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. (Aktaran: Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.)
- Dombaycı, M. A. ve Doğru, S. G. (2018). Felsefi eylem olarak yazma ve konuşma ilişkisi. *Dört Öge Dergisi*, (13), 43-58.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (2), 970-985 .
- Kayabaşı, B. ve Karadağ Yılmaz, R. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2529-2546.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mete, F. ve Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 579-602.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Richardson, V. (1996). The Role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 102-119.
- Takıl, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.

- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 70-91.
- Temizkan, M. (2021). *Yaratıcı yazma süreci (Hikâye Yazma)*. 2. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, D. & Demir, K. (2012). Preschool teachers' self efficacy beliefs scale. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 137-158.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yamaç, A., Çeliktürk Sezgin, Z. ve Kocaarslan, M. (2016). "Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 11(3), 2355-2370.

Extended Abstract

Writing skill, which is the last learned skill among the four basic language skills, requires many mental, physical and affective activities to be performed together. The writing process, which still has some mysteries despite its nearly five thousand-year history, has not yet been fully understood, although various models have been put forward. In understanding this process, the role of the instructors, who contribute to the development of writing skills and are the triggers of this writing process and the guide of various stages, cannot be denied. In this respect, it is thought that teachers' beliefs about writing skills affect the writing process. It is expected that this skill, which is difficult to develop in mother tongue teaching due to its nature, will be even more difficult to develop in second language teaching.

This difficult process also complicates the work of teachers who teach Turkish as a foreign or second language. Instructors, who have to apply different methods and techniques in the teaching process, encounter different mistakes and error, especially in classes where learners from more than one nationality are present. Therefore, the number of problems that these instructors need to solve increases in direct proportion. In this context, the beliefs of teachers who teach Turkish as a foreign or second language in teaching writing skills, how well they can cope with the difficulties encountered, and how successful they are in the face of these difficulties are important.

Teacher beliefs are seen as a factor that affects teachers' decisions and behaviors in the teaching process and therefore directly affects student success. When the publications in the literature were examined, it was seen that the teachers' beliefs about writing skills and teaching writing skills were investigated in the context of mother tongue teaching. However, it has been observed that teaching beliefs about teaching Turkish as a second or foreign language have not been investigated. Therefore, in the study, the beliefs of the teachers about the difficulty of writing skills in language classes, the problems encountered in teaching writing skills and the solution suggestions for these problems were tried to be determined based on the opinions of the participants.

This study was carried out with the case study method, one of the qualitative research designs. The study group consists of 9 instructors (5 men, 4 women) who teach Turkish as a second foreign language. Interview method was used to collect data within the scope of the study. In this context, a semi-structured interview form was prepared for the teachers who teach Turkish as a second language in the research. The interviews were conducted face-to-face and audio recordings were taken during the interview. Later, the researchers listened to the audio recordings and transcribed them using computer programs. Content analysis method was used to analyze the data obtained at the end of the research process. As a result of the analysis, the findings were gathered under 39 codes in 7 themes.

The following results were obtained in this study;

The majority of the teachers stated that writing is a difficult skill for both the instructor and the learner, as it takes a lot of time for the instructor, requires dealing with each student individually, and because the activities in the textbook do not make students want to write, they require preparing

additional activities. In addition, the instructors stated that although the development of writing skills in teaching Turkish as a second language is difficult, it is related to academic success and is an indicator of proficiency in the target language. However, based on the teachers' experience in teaching Turkish as a second language, she/he believes that the development of writing skills at language teaching levels takes place from easy to difficult in the form of C1 - B2 - B1 - A2 - A1.

The instructors think that some issues both from the learner and from the teacher are effective in the development of the writing skills of those who learn Turkish as a second language in the teaching process. The majority of the participants think that the most important element in the development of writing skills is instructive. The participants think that the most important task of the teacher is to evaluate the students' writing and give appropriate feedback. In addition to this, they pointed out that the role of the teacher is important in terms of including the right methods and techniques for writing activities, using the board effectively, motivating the student against writing, including activities suitable for the achievements, allocating more time for writing skills, and caring about writing skills.

The instructors think that students have difficulties in the correct use of Turkish characters while writing, incorrect item sequence due to syntax differences, grammatical rules, alphabet difference, vocabulary and lack of motivation. However, according to the instructors, the factors that negatively affect the student's writing skills are as follows; negative attitude towards the students, lack of vocabulary, lack of knowledge of grammar rules, the alphabet in the mother tongue is different, it takes a lot of time for writing skills, the activities that do not arouse the desire to write are included in the textbooks and the students do not have the habit of reading.

Finally, the following suggestions were made by the participants to improve their writing skills; to do additional activities, to give feedback, to increase student motivation, to teach writing processes, to make students acquire reading habits, to develop vocabulary, to use the board effectively, to train instructors in writing, to organize writing activities with the help of technology and to use cyclical writing technique. In this context, preparing the writing activities to be prepared for students in a way that is suitable for the developmental tasks of the student, that they can use in real life and that they can enjoy while writing can make the student more motivated and interested in writing skills.