



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KİTLESEL AÇIK  
ÇEVİRİM İÇİ DİL DERSLERİNDE A1 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİNE  
YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI**

Şeyma YAVUZ

Doktora Tezi

Ankara, 2023



TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KİTLESEL AÇIK  
ÇEVİRİM İÇİ DİL DERSLERİNDE A1 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK  
BİR DURUM ÇALIŞMASI

Şeyma YAVUZ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Türkiyat Araştırmaları Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## **KABUL VE ONAY**

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ( <sup>1</sup> )
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ( <sup>2</sup> )
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ( <sup>3</sup> )

31/08/2023

Şeyma YAVUZ

<sup>1</sup>Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahnın** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahnın** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması hâlinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dahnın** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

31/08/2023

şeyma YAVUZ

*Yaşanacak bir hayat var, binilecek bisikletler, yürünecek kaldırımlar ve tadına  
varılacak gün batımları var. Kısacası doğa bizi çağırıyor.*

*Cesare Pavese*

## TEŞEKKÜR

Her ne oluyorsa olması gereken zamanda, olması gereken şekilde oluyor. Kendime son zamanlarda an çok hatırlattığım cümle oldu, bu. Sanırım bazen hayatı akışına bırakmak en güzeli... Çünkü olan her şey bizim daha büyük hayrımıza... Bazen samanlıkta iğne aramaya bazen de şanslıysam bulduğum bu iğneyle kuyu kazmaya benzettiğim doktora sürecinde bana gerek lisanihâliyle gerek konuşmalarıyla bir akademisyenin nasıl olması gerektiğini gösteren, akademideki en büyük şansım dediğim, rahleitedrisinden geçmekten onur duyduğum kıymetli danışmanım Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e olan minnettarlığımı nasıl ifade edeceğimin acizliği içindeyim. Yaptığı yönlendirmelerle, her daim yanımda olmasıyla, bana duyduğu güven ve desteğini her zaman hissettirmesiyle kendisi bu çalışmanın tamamlanabilmesindeki en büyük hissedardır. Çalışmanın her aşamasında fikirlerini beyan eden, sürecin başından sonuna kadar beni destekleyen ve çalışmanın şekillenmesinde yaptıkları katkılardan dolayı Prof. Dr. Mustafa KURT ve Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ'a müteşekkirim. Tez savunmasında ilmi cömertlikleriyle çalışmama yaptıkları katkılardan dolayı Prof. Dr. Sema ASLAN DEMİR ve Doç. Dr. Melike ÜZÜM'e şükranlarımı sunarım.

Tez verilerini alabilmem için Türkçe Öğreniyorum sistemine erişim izni sağlayan Doç. Dr. Yasin ÖZARSLAN'a, araştırmada veri toplama aracı olarak kullandığım görüşme sorularını geliştirmemde ve Türkçe Öğreniyorum sistemini kullanan öğrencilere ulaşmamda tüm yoğunluğuna rağmen yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Özlem OZAN ÖZARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım. 115K270 proje kodlu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi projesi kapsamında doktora bursiyeri olduğum TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Tezimin görsel düzenlemeleri ile vakit ayırıp ilgilenen Arş. Gör. İsa KOYUNCU'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışmanın literatür araştırmaları sırasında bulamadığım bir kaynağa ulaşmamda yardımcı olan Anadolu Üniversitesi personeli Güven TUNÇEL'e yardımlarından dolayı teşekkür ediyorum.

Son olarak varlıklarıyla her zaman huzur bulduğum, tez sürecindeki anlayış, sabır ve destekleri için aileme ve yokluğunu her daim hissettiğim rahmetli dedem Mehmet ACAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Şeyma YAVUZ  
BURSA, 2023



## ÖZET

YAVUZ, Şeyma. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kitlese Açık Çevrim İçi Dil Derslerinde A1 Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Bir Durum Çalışması*, Doktora Tezi, Ankara, 2023.

Teknoloji ve internet sayesinde dil öğrenme süreci daha erişilebilir hale gelmiştir. İnsanlar dil öğrenme amacıyla geleneksel yöntemlere bağımlı olmadan, çevrimiçi kaynaklardan faydalanabilir, çevrimiçi dil kurslarına katılabilir ve dil becerilerini interaktif platformlarda pratik yaparak geliştirebilir. Bu yeni dönemde dil öğrenmek, insanların dünyayı keşfetme isteğini ve farklı kültürlerle etkileşimde bulunma arzusunu karşılayan bir hobi haline gelmiştir. Artık insanlar, sınırları aşarak farklı dilleri öğrenme ve kültürel çeşitliliği deneyimleme imkânına sahiptir. Teknolojinin sunduğu imkânlarla, dil öğrenmek artık daha erişilebilir, keyifli ve ilgi çekici bir deneyim haline gelmiştir.

Bu çalışmada, hiçbir öğretmen ve/veya rehberin olmadığı, öğretimin sadece belli bir müfredata göre önceden hazırlanmış videolar ve etkinlikler ile olduğu Kitlese Açık Çevrim İçi Dil Derslerinde (KAÇDD) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için etkinlik hazırlanması amaçlanmıştır.

Çalışma nitel araştırma olup durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Öğrencilerin A1 düzeyinde yazma sürecinde yaptıkları hataların belirlenmesinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. A1 düzeyinde öğrencilerin yazma becerilerinde en sık yaptıkları hataların belirlenmesi için öğretmenlerle ve KAÇDD’de öğrencilerin yazma becerisi ve sistemle ilgili görüşlerini tespit etmek için KAÇDD’de Türkçe öğrenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler NVivo 12 nitel veri analizi programına aktararak çözümlenmiş ve betimsel analiz ile incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hatalar dilbilgisel, sözcük seçimi, söz dizimsel ve yazım noktalama hataları olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin KAÇDD’de yazma becerilerini geliştirebilmek için cümle kurma ve serbest yazma etkinlikleri olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, KAÇDD’de dil öğrenmeyi beden dilinin olmaması, sorularını soracak birinin olmaması açısından zor bulduklarını belirtirken devam zorunluluğunun olmaması, istenilen konuya, istenilen

saatte, istenilen yerde ve kendi hızına göre çalışabilmeyi KAÇDD’de dil öğrenmenin avantajı olarak ifade etmişlerdir.

Çalışmanın sonucunda, bulgular doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde KAÇDD’de kullanılmak üzere A1 düzeyinde yazma becerisine yönelik etkinlikler hazırlanmış ve öneri olarak sunulmuştur.

### **Anahtar Sözcükler**

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Kitlemel Açık Çevrim İçi Dil Dersleri (KAÇDD), A1 Düzeyi, Yazma Becerisi, Durum Çalışması.

## ABSTRACT

YAVUZ, Şeyma. *A Case Study on the A1 Level Writing Skill in Massive Open Online Courses for Teaching Turkish as a Foreign Language*, PhD Dissertation, Ankara, 2023.

The advent of technology and the proliferation of the internet have facilitated greater accessibility to the language learning process. People can benefit from online resources, participate in online language courses, and improve their language skills by practicing on interactive platforms, without being dependent on traditional methods for language learning purposes. In this new era, language learning has become a hobby that meets people's desire to explore the world and interact with different cultures. Now people have the opportunity to acquire linguistic competence and experience cultural diversity by crossing borders. Technological innovations have facilitated the access, enjoyment, and engagement of language learners in various contexts.

The aim of this study is to explore the potential strategies for enhancing the writing proficiency of learners at the A1 level in Massive Open Online Language Courses (MOOLC). The characteristics of this system are the absence of teachers or guides, and the use of pre-recorded videos and activities based on a specific curriculum.

This study is a qualitative research and is designed in the form of a case study. The document review technique was used to determine the errors made by the learners in the A1 level writing process. Semi-structured interviews were conducted with teachers to determine the most common errors made by A1 level learners in their writing skills and with learners learning Turkish in MOOLC to determine the opinions of learners about writing skills and system in MOOLC. The data collected in the research were analysed by transferring them to the NVivo 12 qualitative data analysis program and examined with descriptive analysis.

According to the research findings, the errors made by the learners in writing skills have been classified as grammatical, vocabulary, syntactic, spelling and punctuational errors, and it was determined that learners are in need of sentence construction and free writing exercises, in MOOLC systems to improve their writing skills. The learners also reported that learning a language in MOOLC systems was challenging due to the lack of body language and immediate feedback by the teacher. While the advantages stated as no

marking of attendance, the ability to work according to the subject you want at any time and place and at your own pace in language learning in MOOLC systems.

As a result of the study, in accordance with the findings, activities aimed at writing skills at A1 level have been prepared and presented as suggestions for use in MOOLC in the teaching of Turkish as a foreign language.

**Key Words**

Teaching Turkish as a Foreign Language, Massive Open Online Language Courses (MOOLC), A1 Level, Writing Skill, Case Study.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar DİZİNİ .....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ .....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xx
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Varsayımlar .....	8
Sınırlılıklar.....	8
1. BÖLÜM: HATA ANALİZİ.....	10
1.1. Yanlış Nedir?.....	10
1.1.1.Hata ve Yanılma .....	11
1.2.Hata Analizi.....	15
1.2.1.Hataların Sınıflandırılması.....	18
1.2.1.1.Dilbilimsel Sınıflandırma .....	19
1.2.1.1.1.Yazım Hataları .....	20
1.2.1.1.2.Ses Bilgisi Hataları .....	20
1.2.1.1.3.Sözlüksel-Anlamsal Hatalar .....	21

1.2.1.1.4. Biçim Bilimsel ve Söz Dizimsel Hatalar .....	21
1.2.1.2. Yüzeysel Strateji Sınıflandırması .....	21
1.2.1.2.1. Eksiltme .....	22
1.2.1.2.2. Ekleme .....	23
1.2.1.2.2.1. Çift İşaretleme.....	23
1.2.1.2.2.2. Düzenleme .....	23
1.2.1.2.2.3. Basit Ekleme .....	24
1.2.1.2.3. Yanlış Biçimlendirme .....	24
1.2.1.2.3.1. Düzenleme .....	24
1.2.1.2.3.2. Üstbiçimbirim .....	24
1.2.1.2.3.3. Değişim Hataları .....	25
1.2.1.2.4. Yanlış Sıralama.....	25
1.2.1.2.5. Harmanlama.....	25
1.3. Hataların Kaynakları .....	26
1.3.1. Dillerarası Hatalar .....	27
1.3.1.1. Ses Bilimsel Ögelerin Aktarımı.....	27
1.3.2. Dil İçi/Gelişimsel Hatalar .....	30
1.3.2.1. Basitleştirme .....	30
1.3.2.2. Aşırı Genelleme .....	30
1.3.2.3. Aşırı düzeltim .....	31
1.3.2.4. Hatalı Öğretim .....	31
1.3.2.5. Fosilleşme .....	31
1.3.2.6. Kaçınma .....	31
1.3.2.7. Yetersiz Öğrenme .....	31
1.3.2.8. Yanlış Kavramlar .....	32
2. BÖLÜM: UZAKTAN EĞİTİM.....	33

2.1. Uzaktan Eğitim Modelleri .....	36
2.2. Uzaktan Eğitimin Sunduğu İmkânlar .....	40
2.3. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları .....	41
2.4. Kitlesele Açık Çevrim İçi Dersler (KAÇD).....	41
2.4.1. Kitlesele Açık Çevrim İçi Derslerin Güçlü Yönleri.....	44
2.4.2. Kitlesele Açık Çevrim İçi Derslerin Sınırlı Yönleri.....	46
2.5. Kitlesele Açık Çevrim İçi Dil Dersleri (KAÇDD).....	47
2.5.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kitlesele Açık Çevrim İçi Dil Dersleri.....	52
<b>3. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>79</b>
3.1. Yazma Becerisi.....	79
3.1.1. Alfabe Öğretimi .....	81
3.1.2. Kelime Öğretimi .....	82
3.1.3. Cümle Öğretimi .....	82
3.1.4. Paragraf Yazımının Öğretimi.....	82
3.1.5. Metin Yazımının Öğretimi.....	83
3.2. Dil Öğretim Programlarında A1 Düzeyi Yazma Becerisi.....	83
3.2.1. D-AOBM’de A1 Düzeyi Yazma Becerisi .....	83
3.2.2. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda A1 Düzeyi Yazma Becerisi.....	88
3.2.3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda A1 Düzeyi Yazma Becerisi.....	89
3.3. Kitlesele Açık Çevrim İçi Dil Dersleri ve Yazma Becerisi .....	91
3.3.1. Kitlesele Açık Çevrim İçi Türkçe Öğretim Sistemlerinde A1 Düzeyinde Yazma Becerisi .....	92
<b>4. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>94</b>

4.1. Araştırma Soruları .....	94
4.2. Araştırmanın Yöntem ve Deseni .....	94
4.3. Araştırmanın Veri Kaynakları ve Katılımcıları.....	95
4.4. Veri Toplama Araçları.....	96
4.4.1. Doküman İncelemesi .....	96
4.4.2. Görüşme.....	96
4.5. Verilerin Çözümlemesi.....	98
4.5.1. Doküman İncelemesi Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi .....	99
4.5.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi.....	102
4.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	102
5. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR.....	104
5.1. Yazma Sınavlarında Yapılan Hatalara Dair Bulgular Ve Yorumlar .....	104
5.1.1. Dilbilgisel Hatalar .....	104
5.1.2. Sözcük Seçimi Hataları.....	106
5.1.3. Söz Dizimsel Hatalar .....	108
5.1.4. Yazım Noktalama Hataları .....	109
5.2. Öğretim Görevlilerinin Görüşlerine Dair Bulgular Ve Yorumlar.....	112
5.2.1. Karşılaşılan Zorluklar .....	113
5.2.2. En Çok Yapılan Hatalar .....	114
5.2.3. Yazılması Beklenen Konular .....	117
5.2.4. Yaptırılması Gereken Etkinlikler.....	118
5.3. Sistemin Yazma Becerilerine Etkilerine Dair Bulgular ve Yorumlar .....	119
5.3.1. Sistemdeki Yazma Etkinlikleri .....	119
5.3.1.1. Türkçe Yazmayı Öğrenmelerine Katkısı .....	120
5.3.1.2. Yazma Becerilerini Geliştirmede Yeterli Mi?.....	121
5.3.1.3. Yazma Etkinliğinin İyileştirilmesi İçin Öneriler .....	123



5.4. Yazma Becerisi ile İlgili Problemlerine Dair Bulgular ve Yorumlar.....	125
5.4.1. En Çok Zorlanılan Konular.....	125
5.4.2. Sistemde Olması Beklenen Yazma Etkinlikleri.....	127
5.4.3. Sistemin Yazma Becerisi Açısından Avantajları.....	130
5.4.4. Sistemin Yazma Becerisi Açısından Dezavantajları .....	131
5.5. KAÇDD ile İlgili Düşüncelerine Dair Bulgular ve Yorum.....	132
5.5.1. Genel Düşünceler.....	133
5.5.2. Avantajlar.....	134
5.5.3. Dezavantajlar .....	135
5.5.4. Karşılaşılan Zorluklar .....	138
5.5.5. Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler .....	140
6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	144
6.1. Sonuçlar.....	144
6.1.1. Yazma Sınavlarında Yapılan Hatalara İlişkin Sonuçlar .....	144
6.1.2. Öğretim Görevlilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	145
6.1.3. Sistemin A1 Düzeyi Yazma Becerilerine Etkilerine İlişkin Sonuçlar .....	146
6.1.4. Yazma Becerisi ile İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar .....	147
6.1.5. KAÇDD ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Sonuçlar .....	149
6.2. Tartışma.....	151
6.3. Öneriler.....	158
KAYNAKÇA.....	162
EKLER.....	174
Ek 1. Etkinlik Örnekleri .....	174
Ek 2. Öğrenici Görüşme Daveti .....	193
Ek 3. Görüşme Hatırlatma E-Postası.....	196
Ek 4. Sisteme Giriş Açıklaması.....	197

Ek 5. Öğrenci Görüşme Soruları .....	198
Ek 6. Öğretim Görevlileri Görüşme Soruları .....	200
Ek 7. Yaşar Üniversitesi İzin Belgesi.....	202
Ek 8. Etik Kurul İzin Muafiyet Formu .....	203
Ek 9. Orijinallik Raporu .....	204
Ek 10. Turnitin Benzerlik İndeksi .....	205

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> YDTÖP’ye göre A1 yazılı anlatım kazanım listesi .....	89
<b>Tablo 2.</b> Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’na göre A1 yazma becerisi kazanım listesi .....	90
<b>Tablo 3.</b> A1 yazma kâğıtları kodlama anahtarı .....	99
<b>Tablo 4.</b> Dilbilgisel hatalar .....	104
<b>Tablo 5.</b> Sözcük seçimi hataları .....	106
<b>Tablo 6.</b> Söz dizimsel hatalar .....	108
<b>Tablo 7.</b> Kelime hataları .....	109
<b>Tablo 8.</b> Harf hataları .....	109
<b>Tablo 9.</b> Noktalama ve yazım hataları .....	111
<b>Tablo 10.</b> Karşılaşılan zorluklar .....	113
<b>Tablo 11.</b> En çok yapılan hatalar .....	114
<b>Tablo 12.</b> Hataların kaynakları .....	115
<b>Tablo 13.</b> Hataları düzeltme çözümleri .....	116
<b>Tablo 14.</b> Yazılması beklenen konular .....	117
<b>Tablo 15.</b> Yapıtılması gereken etkinlikler .....	118
<b>Tablo 16.</b> Sistemdeki yazma etkinlikleri .....	119
<b>Tablo 17.</b> Türkçe yazmayı öğrenmelerine katkısı .....	120
<b>Tablo 18.</b> Yazma becerilerini geliştirmede yeterli mi? .....	121
<b>Tablo 19.</b> Yazma etkinliğinin iyileştirilmesi için öneriler .....	123
<b>Tablo 20.</b> En çok zorlanılan konular .....	125
<b>Tablo 21.</b> Sistemde olması beklenen yazma etkinlikleri .....	127
<b>Tablo 22.</b> Sistemin yazma becerisi açısından avantajları .....	130
<b>Tablo 23.</b> Sistemin yazma becerisi açısından dezavantajları .....	131
<b>Tablo 24.</b> Genel düşünceler .....	133
<b>Tablo 25.</b> Avantajlar .....	134
<b>Tablo 26.</b> Dezavantajlar .....	135
<b>Tablo 27.</b> Karşılaşılan Zorluklar .....	138
<b>Tablo 28.</b> Sistemin geliştirmesi için öneriler .....	140

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> Hataların sınıflandırılması .....	18
<b>Şekil 2.</b> Hataların dilbilimsel sınıflandırılması .....	20
<b>Şekil 3.</b> Yüzeysel strateji sınıflandırması.....	22
<b>Şekil 4.</b> Dillerarası hatalar.....	27
<b>Şekil 5.</b> Diliçi/Gelişimsel hatalar .....	30
<b>Şekil 6.</b> Coldeway'in eğitim uygulamaları .....	37
<b>Şekil 7.</b> Uzaktan eğitim modelleri .....	39
<b>Şekil 8.</b> Yazma üretimi .....	80
<b>Şekil 9.</b> D-AOBM'ye göre üretim .....	87
<b>Şekil 10.</b> D-AOBM'ye göre etkileşim .....	87

## GÖRSELLER DİZİNİ

<b>Görsel 1.</b> YEE uzaktan Türkçe öğrenme giriş sayfası.....	54
<b>Görsel 2.</b> Türkçe öğretim portalı giriş sayfası .....	54
<b>Görsel 3.</b> A1 dersler listesi .....	55
<b>Görsel 4.</b> Kelime öğretimi .....	56
<b>Görsel 5.</b> Modül giriş ekranı.....	56
<b>Görsel 6.</b> İlgili modüle ilişkin drama videosu .....	57
<b>Görsel 7.</b> İnteraktif drama videosu- yazma .....	58
<b>Görsel 8.</b> İnteraktif drama videosu- sesletim.....	58
<b>Görsel 9.</b> Etkinlik başarı tablosu .....	59
<b>Görsel 10.</b> İstanbul Türkçe giriş sayfası .....	61
<b>Görsel 11.</b> A1 düzeyi etkinlikler sayfası .....	62
<b>Görsel 12.</b> Görsel göre yazma etkinliği .....	63
<b>Görsel 13.</b> Doğrusu ne? bölümü.....	63
<b>Görsel 14.</b> Diyaloglar bölümü .....	64
<b>Görsel 15.</b> Günlük diyaloglar bölümü .....	64
<b>Görsel 16.</b> Okuma metni ve sorular.....	65
<b>Görsel 17.</b> 2 deyim 1 diyalog bölümü .....	65
<b>Görsel 18.</b> Deyim, diyalog ve etkinlik bölümü .....	66
<b>Görsel 19.</b> Temel düzey haber metni ve etkinlikler .....	66
<b>Görsel 20.</b> Eğlenelim- öğrenelim bölümü .....	67
<b>Görsel 21.</b> Eğlenelim- öğrenelim bölüm örneği .....	67
<b>Görsel 22.</b> Serbest etkinlikler bölümü .....	68
<b>Görsel 23.</b> Temel düzey cümle sıralama etkinliği .....	68
<b>Görsel 24.</b> Temel düzey hikâye yazma etkinliği .....	69
<b>Görsel 25.</b> Seviye tespit sınavı .....	69
<b>Görsel 26.</b> Türkçe öğreniyorum sistemi .....	71
<b>Görsel 27.</b> Ders konuları listesi .....	72
<b>Görsel 28.</b> İlgili bölüme ait ders anlatım ve drama videosu.....	72
<b>Görsel 29.</b> Dinle seç, dinle ve görseli seç, boşluğa yaz ve görseli yaz etkinlikleri.....	73

<b>Görsel 30.</b> Telaffuz etkinliği.....	73
<b>Görsel 31.</b> Diyalog sıralama etkinliği.....	74
<b>Görsel 32.</b> Bulmaca etkinliği.....	74
<b>Görsel 33.</b> Bölüm oyunu .....	75
<b>Görsel 34.</b> Bölüm sonu kendini değerlendir bölümü .....	75
<b>Görsel 35.</b> Kurallar sözlüğü.....	76

## KISALTMALAR DİZİNİ

bkz.	: bakınız
BM	: Birleşmiş Milletler
COVID-19	: Corona Virus Disease 2019
CD-ROM	: Compact Disc Read-Only Memory
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DH	: Dilbilgisel Hatalar
DVD	: Digital Versatile Disc
EADTU	: European Association of Distance Teaching Universities
IOS	: iPhone Operating System
KAÇD	: Kitlese Açık Çevrim İçi Dersler
KAÇDD	: Kitlese Açık Çevrim İçi Dil Dersleri
KAÇTDD	: Kitlese Açık Çevrim İçi Türkçe Dil Dersleri
LMOOC	: Language Massive Open Online Courses
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MOOC	: Massive Open Online Courses
MOOLC	: Massive Open Online Language Courses
SH	: Sözdizimsel Hatalar
SMS	: Short Message Service
SSH	: Sözcük Seçimi Hataları
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TELC	: The European Languages Certificates
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
TYDÖ	: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vb	: ve benzeri
vd	: ve diğerleri
YDTÖP	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YNH	: Yazım Noktalama Hataları



## GİRİŞ

Yabancı dil bilmenin insanların bakış açılarını ve kendilerini geliştirmelerine, sınırları kaldırarak sosyalleşmelerine, kendilerini bağımsız hissetmelerine, değişen ve gelişen dünya ile sağlıklı bir iletişim içinde olmalarına oldukça önemli katkısı bulunmaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak giderek ‘küçülen’ dünyamızda dil öğrenmek bir amaç değil, bireylerin amaçlarına giden yolda hedeflerine ulaşmak için bir araç hâline evrilmiştir.

Ulaşım ve iletişim imkânlarındaki gelişmelere bağlı olarak ülkeler arasında görünen ve görünmeyen sınırlar kalkmıştır. Bunun sonucunda bireylerin ana dili dışında dilleri de öğrenme ihtiyacı ve isteği artmıştır. Tarihî, ticari ve kültürel ilişkiler; eğitim, bilim, sanat, siyaset, turizm, spor alanında uluslararasılaşma ve teknolojinin yaygınlaşması, farklı kültürlerle ait değerleri tanıma ve farklı insanlarla tanışma isteği uyandırmıştır. Böylece günümüzde bunları yapabilmeyenin en önemli araçlarından olan yabancı dil öğrenme ihtiyacı kaçınılmaz olmuştur.

Teknolojinin hızla ilerlemesi, insanların ihtiyaçlarının değişmesi ve yabancı dil öğretiminde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeni yolların aranması ile klasik eğitim anlayışının da değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Giderek bireyselleşen ve sınıf duvarlarının dışına çıkan öğrenme kavramı, eğitimde teknoloji kullanımının bir zorunluluk değil ihtiyaç olmasını gerekli kılmıştır. Bilgisayar ve internetin hayatımıza girmesiyle yaygınlaşan uzaktan öğretim dersleri, geniş kitleler tarafından kullanılması amaçlanan, internet üzerinden hizmet veren eğitimlerdir. İnternet ve yeni iletişim teknolojilerinin gelişimi, dil öğreniminin artık geleneksel sınıf ortamının dışında gerçekleştirilebilmesini mümkün kılmaktadır. Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenciler; videolar seyretmekte, forumlar veya tartışma platformlarında öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmaktadırlar.

Uzaktan eğitimin, eğitim dünyasına getirdiği avantajların yanında olumsuz durumları da söz konusudur çünkü yabancı dil olarak Türkçe dersleri sadece bilgi içerikli değil aynı zamanda beceri ve öğrenci odaklı, uygulamaya yönelik ve etkinlik temelli derslerdir. Öğrencilerden bilgi basamağında değerlendirdikleri tüm bilgileri beceri bazında kurallara uygun duygu, düşünce ve hayal dünyalarının genişliği nispetinde, bir konudaki

görüşlerini hem sözlü hem yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeleri beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe derslerinin doğası gereği bu şekilde olması derslerin uzaktan eğitim ile uygulanmasının zorluklarını da bir arada getirir.

Uzaktan eğitim bağlamında yeni bir eğitim ortamı olarak ortaya çıkan Kitleli Açık Çevrim İçerik Dersler, (bundan böyle KAÇD) teknolojinin sunduğu avantajlar nedeniyle eğitim camiasının dikkatini çekmiştir. Fiiliyatta birtakım zorluklar mevcut olsa da KAÇD'nin ücretsiz olması, istenilen zaman ve yerde hiçbir ön eleme ve yeterlilik kontrolü olmadan, istenilen dersi alma özgürlüğü ve hayat boyu öğrenme fırsatını herkese eşit bir şekilde sağlaması KAÇD'yi cazip kılan özelliklerdir. Dil öğretiminin KAÇD aracılığıyla yapıldığı ortamlar literatürde Kitleli Açık Çevrim İçerik Dersleri (bundan böyle KAÇDD) olarak geçmektedir. KAÇDD, Jitpaisarnwattana, Darasawang ve Reinders tarafından çeşitli yönlerin birbiriyle ilişkili olduğu çok boyutlu bir öğrenme ekolojisi olarak tanımlanmaktadır (2022, s. 4). KAÇDD, üniversitelerin bünyelerinde barındırdıkları küçük platformların yanı sıra Coursera, Udemy, edX ve Udacity gibi çeşitli dünya standartlarındaki platformlarda da bulunmaktadır. KAÇDD'nin sürdürülebilir gelişimi açısından KAÇDD'nin kullanımını, kullanıcı ihtiyaç ve görüşlerini analiz etmek ve bu bağlamda stratejiler belirlemek büyük önem taşımaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (bundan böyle D-AOBM) 2021 tamamlayıcı cildinde "çevrim içi etkileşim" (D-AOBM, 2021, s. 89) başlığı altında sunulan yeterlilikler ve kazanımlar önemli bir gelişmedir. Bu gelişmeden öğretim materyalleri ve öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin çevrim içi ortamlarda dil kullanabilmeleri için tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi için sadece sınıf ortamında değil, çevrim içi dil öğrenme ortamlarında da kullanabilecekleri etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir.

Uzaktan dil öğrenimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için farklı yöntemlerin kullanıldığı etkili bir sistemdir. Bu süreçte yazma becerisi de önemli bir yer tutmaktadır. Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme yeteneğini içerir. Öğrenciler, çeşitli yazma etkinlikleri aracılığıyla yazma becerileriyle birlikte aynı zamanda kelime dağarcıklarını, dilbilgilerini ve anlatım becerilerini geliştirirler. Uzaktan dil öğrenimi platformları, öğrencilerin yazılı metinleri paylaşabileceği, geri bildirim alabileceği ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabileceği bir ortam sunar. Bu sayede

öğrenciler, yazılı olarak öğrendikleri dilde performans sergilerken aynı zamanda dil becerilerini geliştirip güçlendirir. Uzaktan dil öğrenimi, yazma becerisinin gelişimi için önemli bir platform sağlamaktadır.

## **PROBLEM DURUMU**

Küreselleşme çağında, dil öğrenme ihtiyacı her zamankinden daha fazla ve önemli hâle gelmiştir. Perifanou, küresel vatandaşlar olarak, dilsel ve kültürel çeşitlilikle karakterize edilen ortamlarda başarılı olabilmek için dil yeterliliklerinin ve kültürlerarası becerilerin temel nitelikler olduğunu belirtir (2016, s. 386). Perifanou ve Economides, bu durumun, günümüzün yeni gerçekliğinde çalışmak ve yaşamak için gereken temel yetenekleri, dil yeterlilikleri ve kültürlerarası becerileri daha da önemli hâle getirdiğini ifade etmektedir (2014, s. 3561). Küreselleşmeyle birlikte dünyanın daha da bağlantılı hâle gelmesi, insanların farklı kültürlerle etkileşimde bulunması ve uluslararası platformlarda iletişim kurma fırsatına sahip olmaları dil öğrenme ihtiyacını artırmıştır. Yabancı bir dilde yetkin olma, iş dünyasından akademik alana, seyahatten kültürel etkileşime kadar pek çok alanda gereklidir. İnsanlar dil becerileri sayesinde farklı kültürlerle anlamlı ve etkili iletişim kurabilir, uluslararası projelerde yer alabilir ve farklı topluluklarla iş birliği yapabilir.

21. yüzyılın başlarında olduğumuz bu dönemde, yazma eylemi kalem ve kâğıt gibi geleneksel düşünce aktarma yönteminden klavye kullanımına ve hatta konuşarak yazdırmaya doğru evrilmektedir. Demiral ve Yavuz, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları farklı yazma ortamı ve deneyimleri arasında, farklı sosyal medya ortamlarında yazmanın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek ve öğretecek olanlar için yazı ile teknoloji arasında yakın bir bağlantı kurulmasını gerektirdiğini tespit etmişler ve internet ve teknolojinin hayatımıza bu kadar hızlı girdiği bu çağda teknolojinin sınıfta ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin yazma deneyimine aktif olarak katılacağını gösterdiğini ortaya koymuşlardır (2020, s.133). Bu çalışmadan hareketle yazma becerisini geliştirmek isteyen öğrencilerin teknoloji tabanlı dil öğrenme ortamlarını kullanmalarını teşvik etmenin öğrenci açısından daha faydalı, verimli ve etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ülkeler arasındaki yasal sınırları insan zihnine koymak mümkün değildir. İnsanlar buldukları yerden, farklı bir şehirde veya ülkede yaşayan arkadaşlarının salonunda misafir gibi olabilmekte, merak ettikleri coğrafyalarda sanal olarak gezabilmekte ve hiç tanımadıkları kişilerle bile kolayca iletişim kurabilmektedir. Siyasi veya fiziki sınırların bir tuşla ortadan kalkması, dil öğrenmek için yurt dışına gitme lüksünü veya durumunu ortadan kaldırmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil öğrenmek artık lüks veya ihtiyaç durumundan ziyade bir hobi hâline dönüşmeye başlamıştır.

Long, yabancı dil öğrenenlerin sayısındaki artışın sebeplerini olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırır. Hızlı nüfus artışı, 20. yüzyılda yapılan iki dünya savaşı, sayısız bölgesel çatışmalar, kıtlık, hastalık, yoksulluk, ‘etnik temizlik’, ormansızlaştırma, dinî zulüm ve hükümet baskısı ile milyonlarca kişi isteksiz bir şekilde ana dillerinin konuşulmadığı ülkelere sığınmak zorunda kalmıştır. İklim değişikliğinin ve hükümetlerin sömürüyü ve yoksulluğu norm, toplumsal kargaşayı sonuç hâline getirmelerinin bu sayıyı daha da artıracığını belirtmiştir. Long, dil öğrenme sayısındaki artışın olumlu sebepleri arasında okullarda ve üniversitelerde yabancı dil eğitimi gören öğrenciler, kültürel ufuklarını genişletmek, turizm yapmak veya mahallelerine taşınan dil azınlıklarıyla iletişim kurmak istedikleri için yabancı dil öğrenen yetişkinler, üniversitelerde diploma almak için çalışan uluslararası öğrenciler, misyonerler ve çok sayıda uluslararası gönüllü programa katılanlar, Birleşmiş Milletler (BM) ve sivil toplum kuruluşları (STK) gibi uluslararası kuruluşların diplomatları ve çalışanları, mevcut mesleki ihtiyaçları için dil öğrenen iş insanları, kendi alanlarında uluslararası akademik veya mesleki literatürle başa çıkabilmek için bir dilde okuma becerisine ihtiyaç duyan insanlar ve son olarak çeşitli yabancı görsel, işitsel ve yazılı basın ile sosyal medyada hedef dile maruz kalmayı da göstermektedir (2015, s. 89).

Günümüzde çok dillilik ve çok kültürlülük düzeyleri artmıştır. Küreselleşme çağında dil ve kültür açısından farklı ve sayısı her geçen gün giderek artan bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yüz yüze eğitim sınırlı kalmaktadır. Bu sebeple açık erişim kaynaklı öğrenme ortamlarına her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. KAÇDD, dilsel çeşitliliği destekleyen, dil öğrenimini güçlendiren ve engelleri aşabilen yeni bir çevrim içi öğrenme olgusudur.

Araştırmacı, 2016 yılında TÜBİTAK 115K270 proje kodlu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi Türkçe Öğreniyorum projesinde doktora bursiyeri olarak görev almıştır. Projenin başından sonuna kadar tüm süreçlerde bulunan ve gözlem yapma imkânı olan araştırmacının ve proje ekibinin gözlemlerinden hareketle dile getirdiği ve tartıştığı Türkçenin yabancılara KAÇDD ile öğretiminde hangi becerinin nasıl öğretilmesi, neler yapılması gerektiği, öğrencilere döret temel dil becerisinin nasıl kazandırılması, bunun için neler yapılması gerektiği tartışılan konular arasındaydı. Yapılan bu tartışmalardan hareketle bu çalışma, hiçbir öğretmen ve/veya rehberin olmadığı, öğretimin sadece belli bir müfredata göre önceden hazırlanmış videolar ve etkinlikler ile olduğu KAÇDD sistemlerinde, yazma becerisini A1 düzeyinde geliştirmek için neler yapılabilir, KAÇDD sistemlerinde yazma becerisinin niteliği nasıl artırılabilir sorusundan yola çıkarak hazırlanmıştır.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Yabancı dil öğrenmenin en etkili yolu o dilin konuşulduğu ülkede yaşamak veya o ülkede dil öğrenimi görmek olsa da çeşitli sebeplerden dolayı insanlar bulunduğu yerde, istediği zamanda, herhangi bir fiziki zorunluluğa bağlı kalmadan dil öğrenmek istemektedirler. İşte bu noktada, teknolojideki gelişmelerin de sağladığı fırsatların yardımıyla uzaktan dil öğrenme sistemleri devreye girmekte ve insanların ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaktadırlar.

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyinde KAÇDD ortamlarında yazma becerisinin etkinlikler yoluyla geliştirilmesini ele almaktadır. Dil öğrenme ihtiyacının artarak devam etmesi, gelişen ve değişen teknolojinin de bu ihtiyaca uzaktan eğitim sistemleri ile cevap verebilmesi sonucunda insanlar artık her yerden, istenilen zamanda ve tekrarda dil öğrenmeye başlamışlardır. Uzaktan öğrenme sistemleri, özellikle pandemi sürecinde daha da önem kazanmış ve yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. COVID-19 salgını öncesinde, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi yaygın olmayan ve üzerinde fazla çalışma yapılmamış bir alan olarak kabul ediliyordu. Ancak salgınla birlikte derslerin uzaktan yapılması zorunlu hâle geldi ve bu durumda ilgili alanda hem alan yazınında hem de öğretim açısından bir boşluk olduğu fark edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyinde KAÇDD sistemlerine yönelik yazma etkinliklerinin hazırlanması, dil öğrenme sürecinin yazma becerisi bakımından etkinliğini artırmak ve öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için önemli bir adımdır. KAÇDD ortamları öğrencilere çeşitli açılardan esneklik sağlamak ve dil öğrenimine erişimi kolaylaştırsalar da bu ortamlarda yazma etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması konusunda belirli zorluklarla karşılaşmak mümkündür. Bu zorlukların en başında KAÇDD ortamlarında serbest yazmanın kontrol edilememesi gelmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Çalışmanın amacı, A1 düzeyindeki öğrencilerin KAÇDD ortamlarında dil öğrenme sürecinde Türkçe yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilecekleri etkinliklerin hazırlanmasıdır.

Çalışmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. A1 düzeyi yazma becerisinde öğrencilerin yazma sınavlarında yaptıkları hatalar nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, A1 düzeyi yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, sistemin A1 düzeyi yazma becerilerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili problemleri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, uzaktan dil öğrenme sistemiyle ilgili düşünceleri nelerdir?

Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sistemlerinin nasıl olması, nasıl tasarlanması, nasıl kullanılması ve dil öğrenmeye etkisinin nasıl olduğu araştırılması gereken konulardır. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi konusunda yapılan tezler ve yazılan makaleler, bu alandaki araştırmaların önemini ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Ulusal alan yazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak KAÇDD sistemleri ile ilgili yapılan tez çalışmaları şu şekildedir.

Göker (2019), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarından 3 Dakikada Türkçe web sitesinin kullanılabilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda kullanıcı algısına dayalı olarak değerlendirilen 3 Dakikada

Türkçe web sitesinin ‘yüksek’ düzeyde kullanılabilir olduğu ve 3 Dakikada Türkçenin, kullanıcıların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kullanıcıların edindikleri bilgilerin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gök (2020), çalışmasında 3 Dakikada Türkçe, Türkçe Öğreniyorum ve Türkçe Öğretim Portalı eğitsel web sitelerinin kullanılabilirliğini, öğretici görüşleri açısından değerlendirmek ve alandaki öğretmenlerin hem etkileşimli materyal kullanımlarının ne düzeyde olduğunu görerek eğitsel web siteleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak hem de öğretmenlerde dijital ortamlara yönelik farkındalık oluşturmaya amaçlamıştır. Öğreticilerin her üç eğitsel web sitesinin kullanılabilirliğine yönelik algıları arasında cinsiyetlerine, bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmaya yönelik bir eğitim alıp almama durumlarına, bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanmada kendilerini yeterli görüp görmeme durumları ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. 3 Dakikada Türkçe Eğitsel Web Sitesi için öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öne çıkan görüş; oldukça başarılı, kullanışlı ve faydalı görülmesi olmuştur. Öğreticilerin görüşlerinden öne çıkan öneri ise, A1 gibi diğer düzeylerin de (A2, B1, B2, C1) siteye eklenmesi gerektiğidir. Türkçe Öğreniyorum Eğitsel Web Sitesi için öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öne çıkan görüş; oldukça başarılı, kullanışlı ve faydalı görülmesi olmuştur. Öğreticilerin görüşlerinden öne çıkan öneri ise, sitenin içerik olarak çeşitli konularda zenginleştirilmesi gerektiğidir. Türkçe Öğretim Portalı Eğitsel Web Sitesi için öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında öne çıkan görüş; oldukça başarılı, kullanışlı ve faydalı görülmesi olmuştur. Öğreticilerin görüşlerinden öne çıkan öneri ise, teknik aksaklıkların düzeltilmesi gerektiğidir.

Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde Türkçeyi uzaktan, kendi kendine bir KAÇDD sisteminde öğrenen öğrencilerin algıları, ihtiyaçları, beceri kazanımı ve KAÇDD sistemleri ile ilgili düşüncelerine dair bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. KAÇDD ve bu tür sistemlerde Türkçeyi öğrenen öğrencilerle çalışma yapılmamasının sebebinin dil öğrenme ortamlarının değişimi ve henüz yeni bir alan olan KAÇD aracılığıyla dil öğretimi hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olunmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışma ile öğrencilerin KAÇDD sistemlerine yönelik istekleri, beklentileri, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları, dil öğrenirken karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Böylece gelecekte daha önemli bir yere sahip olacağı düşünülen Türkçenin uzaktan ve KAÇDD sistemleri ile yabancı dil olarak

öğretimi alanında bu çalışmanın sonuçları kullanılabilir ve bu tür Türkçe öğreten sistemlerin yazma becerisinin hazırlanmasında katkı sağlanmış olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin gelecekte daha da önemli bir yere sahip olacağı düşünülmektedir ancak yazma becerilerinin bu süreçte nasıl geliştirilebileceği konusunda alan yazınında eksiklikler mevcuttur. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlere, öğretim materyali geliştiricilere ve KAÇDD tasarımcılarına Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyinde KAÇDD sistemlerinde dil öğrenme için etkili yazma etkinliklerinin belirlenmesine ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine rehberlik edebilecek önemli bilgiler sunacak; daha fazla araştırma ve geliştirme çalışmalarını teşvik ederek dil öğrenme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## **VARSAYIMLAR**

KAÇDD ile yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi öğretiminin kendine özgü sorunları olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulara gönüllülük esasına dayalı, açık ve net bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

## **SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

- A1 düzeyi yazma becerisi ile,
- Türkçenin KAÇDD olarak eş zamansız bir platformda öğretimi ile,
- Veri olarak 16 öğrenci ve 5 öğretmen ve katılımcıların görüşme sorularına o anda verdikleri cevaplar ile,
- Literatür taramasında araştırmacı tarafından ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklar ile,
- Veri toplamada kullanılan tekniklerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırmaya Türkiye’de veya yurt dışında sınıf içinde ya da Türkiye’de bulunup uzaktan dil öğrenme sistemleriyle Türkçe öğrenen öğrenciler dâhil edilmemiştir.



- Bu çalışma doğası gereği keşif niteliğindedir ve bulgular yalnızca bir KAÇTDD'den gelmektedir. Bu nedenle bulgular diğer bağlamlarda farklılık gösterebilir.

## 1. BÖLÜM

### HATA ANALİZİ

#### 1.1. YANLIŞ NEDİR?

Öğrenme; bilgi edinme ve beceri kazanmanın dışında yanlış yapma süreçlerini de içeren bir durumdur. Kişi, hayatı boyunca öğrendiği her yeni bir şeyde; spor, sanat, yabancı dil ve benzeri alanlarda yanlış yapma süreçlerini mutlaka yaşar. Yanlış verilen bir karar, yanlış bir tahmin, yanlış uygulama vb. aslında öğrenmenin bir parçasıdır. Öğrenmede yanlışlar kaçınılmazdır. Öğrenmeye başlanılan her ne ise başlangıçta yapılan yanlışların zaman içerisinde birer öğretici olduğu görülecektir. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenme de diğer öğrenmeler gibidir; yanlışlar dil öğrenmenin de en tabii bir parçasıdır. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin yaptığı yanlışlar gözlemlenebilir bir durumdur. Dil öğreniminde sadece yabancı dil öğrencileri değil aynı zamanda ana dillerini öğrenen çocuklar ve yetişkin ana dili konuşurları da yanlışlar yapar. Ana dili öğrencileri için yazma becerisinin istenilen düzeye gelebilmesi bir süreç ister ve istenilen düzeye gelene kadar ana dili öğrencilerinin pek çok yanlışlar yaptığı görülür. Yapılan bu yanlışlar sadece bir yaş grubuna ait değildir ve hem çocuklarda hem de yetişkinlerin yazmalarında yanlışlar görülebilir. Çocuklar ve yetişkin ana dili konuşurlarının yaptığı yanlışlar onların Türkçe dil bilgilerinde bir eksiklik olduğu anlamına gelmez. Bu yanlışlar kendileri ya da başka bir yetişkin ana dili konuşuru tarafından (çocuklar için) fark edilip düzeltilebilir. Ana dilinde bile bu tür dil sürçmeleri veya yanlışlar yapılırken, yabancı bir dil öğrencisinin yanlışlar yapmamasını beklemek mantıklı bir tutum olmaz. Dolayısıyla bu tür anlık yapılan yanlışlarla dil bilgisindeki eksikliklerden kaynaklanan yanlışları ayırt etmemiz gerekir. Bu çalışmada *yanlış* terimi; *hata* ve *yanılma* terimlerinin üst başlığı olarak kullanılacaktır.

### 1.1.1. Hata ve Yanılma

Saussure dil [*langue*] ve söz [*parole*], Chomsky de yeti/edinç [*competence*] ve edim [*performance*] kavramları ile dilbilimde anlık yapılan yanlışlarla dil bilgisindeki eksikliklerden kaynaklanan yanlışların ayrımını yapmışlardır. Saussure, söz için uygulama der ve uygulamanın bireysel olduğunu söyler. Dil için konuşurun bir işlevi olmadığını, bireyin pasif olarak benimsediği bir ürün olduğunu, dilin homojen bir yapısı varken sözün heterojen olduğunu belirtir. Söz ve dili ayırırken aynı zamanda bireysel olanla sosyal olanı ve esas olanla yardımcı ve daha çok ya da daha az rastlantısal olanı ayırır (1959, s.13-14). Chomsky yetiyi, konuşurun veya dinleyenin dil bilgisi olarak, edimi ise somut durumlarda dilin gerçek kullanımı olarak tanımlar. Yeti hatasız olduğu hâlde edim hatalı olabilir. Yeti, sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda cümle üretmeye yarayan dile ait bilgidir. Edim ise, bu dil bilgisiyle dili kullanma işidir (1965, s.4). Edimin, yetinin bir yansıması olduğunu söylememiz yanlış olmaz. İnsanların yanlış yapması veya dillerinin sürçmesi onların dillerini bilmedikleri anlamına gelmez. Ancak bu hataların yabancı dil öğrencilerinin yaptığı hatalarla aynı olduğunu söylememiz doğru olmaz. Yabancı dil öğrencileri hedef dilin yapısını, kurallarını, özelliklerini tam olarak öğrenemediklerinden hata yaparlar. Çocuklar ise ana dillerini öğrenme sürecindedir ve yaptıkları hatalar doğal bir evre olarak ortaya çıkar ve zamanla düzelir. Yetişkinlerin konuşma esnasında istemeden yaptıkları hatalar dil sürçmesidir. Yanlış yapmak dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olduğu için yabancı dil öğrenmenin doğasında hata ve yanılmalar vardır. Öğrenciler tarafından yapılan ve öğretmenler tarafından pek de hoş karşılanmayan bu istenmeyen durumların, dikkatlice analiz edildiği takdirde aslında yabancı dil öğrenme süreci ile ilgili öğretici tutumlarından süreçlerin düzeltilmesine kadar çok önemli veriler de sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada *error* terimi için hata, *mistake* terimi için de yanılma kullanılacaktır. Hata ve yanılma ayrımı modern anlamda ilk olarak S. Pit Corder (1967) tarafından kullanılmıştır. Corder, Chomsky'nin ayrımını kullanarak hataları yetideki hatalar ve edimdeki hatalar olarak ilişkilendirir. Söz konusu iki terim aynı anlamda değildir, birbirlerinin yerine kullanılmalarından en azından akademik araştırmalarda kaçınılmalıdır. İngilizce yayınlarda *mistake* ve *error* ayrımı yapılarak aralarındaki farklar

ortaya konulmaya çalışılır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alan yazınında bu konu üzerinde pek durulmaz.

Hata ve yanılma kavramlarının tartışmasına geçmeden önce alan yazınında İngilizce kavramların Türkçeleştirilmesinde karşılaşılan bir terim sorunu olduğunu belirtmekte fayda görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (bundan sonra TYDÖ) alanında yapılan araştırmalarda *hata* veya *yanlış* teriminin herhangi bir ayırım veya teorik tartışma olmadan kullanıldığı dikkat çekmiştir. Örnek olarak *yanlış* terimini (Dede 1983, Bölükbaş 2011, Büyükkiz ve Hasırcı 2013, İnan 2013, Mert, Gündoğdu ve Albayrak 2013), *hata* terimini (Doğan 1989, Adalar Subaşı 2010, Ak Başoğul ve Can 2014, Kızıltan ve Atlı 2018) veya herhangi bir fark gözetmeden ikisini birlikte (Güven 2007, Özyürek 2009, Albayrak 2010, Kara 2010, Duman 2013, Yağmur Şahin 2013, İnan 2014, Emiroğlu 2014, Polat 2014, Boylu ve Başar 2015, Aytan ve Güney 2015, Çiçek ve Kaplan 2016, Boylu, Güney ve Özyalçın 2017) kullandıkları görülmüştür.

Çerçi, Derman ve Bardakçı'nın çalışmasında Türkçe sözlüklerde *hata* ve *yanlış* kavramları eşdeğer olarak birlikte anılmıştır. *Hata* ve *yanlış* sözcükleri arasında anlamsal olarak herhangi bir ayırım yapılmadığını, İngilizcede ise bu iki terimin farklı sözcüklerle karşılandığını, *yanlış* sözcüğünün karşılığı olarak *error*, *hata* sözcüğünün karşılığı olarak *mistake* sözcüğünün kullanıldığını belirtmektedirler (2016). Atalan'ın çalışmasında da *hata*, *mistake*; *yanlış*, *error* olarak kullanılmıştır (2017).

TYDÖ çalışmalarında *hata* ve *yanlış* kavramı arasında görebildiğimiz kadarıyla Gökçebağ bir ayırım yapmıştır. Gökçebağ, *error* ve *mistake* ayırımını *hata* ve *yanlış* olarak vermiş, *hata* analizi kavramı üzerinde durmuş, *hata* türleri ve *hata* kaynaklarından bahsetmiştir (2018).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında *hata* analizi ile ilgili yapılan alan yazını çalışmaları tarandığında çoğunlukla *hata* ve *yanlış* terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı, İngilizce kavramların Türkçeleştirilmesinde karışıklık ve tutarsızlık yaşandığı, öğrencilerin yazma becerisinde karşılaşılan sorunların hangisine *hata*, hangisine *yanılma*, hangisine *yanlış* dendiğinin belirsiz olduğu görülmüştür. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada *hata* (*error*) ve *yanılma* (*mistake*) kavramları ve ilgili alan yazını üzerinde durulmasında fayda görülmektedir.

Günlük hayatta Türkçede *hata* ve *yanlış* kavramları birbirlerinin yerine kullanılabilir. *Senin en çok yaptığın hata/yanlış düşünmeden konuşmak* veya *Hata/yanlış yapmaktan korkma!* ya da *Bu konuda hata/yanlış yaptığının farkında mısın?*, *Bende hata/yanlış olmaz!* gibi... Fakat bazen sadece *hata* kelimesinin kullanıldığı yerler de vardır. Özellikle sistemsel sorundan kaynaklı durumlarda *hata* kelimesinin tercih edildiği ve yerine *yanlış*, *yanılma* gibi kelimelerin kullanılmadığı durumlardır bunlar. *Bu üründe bir hata var, üretimden kaynaklı hatalar, fabrika hatası* gibi ifadeler sistemden kaynaklı sorunları dile getirirken kullanılır ve yerine *yanlış* veya *yanılma* kelimeleri getirilemez. Teknolojik aletlerin kullanımında ortaya çıkan sorunların ifadesinde de *hata* kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. *Bilgisayar/site/ program hata verdi, sunucu hatası* gibi kullanımlar teknolojik aletlerle ilgili *hata* kelimesinin kullanımına örnek verilebilir. Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi *hata* ve *yanlış* kelimeleri genel anlamda sistemden kaynaklı sorunlar dışında birbirlerinin yerine kullanılmaktadır ama dilbilimsel açıdan bu iki kelime iki farklı kavrama karşılık gelmektedir.

Dilbilimsel anlamda *hata* ve *yanılmayı* kısaca tanımlamak gerekirse; Brown'a göre *hata*, ana dili konuşuruna göre fark edilir bir sapmadır ve öğrencinin yeterliliğini yansıtır (2007, s. 258). *Yanılmayı* ise Brown "Gelişigüzel bir tahmin veya 'dil sürçmesi' olan bir performans hatasını belirten ve bilinen bir sistemi doğru kullanmamaktan kaynaklanan bir başarısızlıktır" (2007, s. 257). şeklinde tanımlar. Bu tanıma göre ana dili konuşurları ve yabancı dil öğrencileri yanılabilirler. Hatalar ise öğrencinin hedef dildeki yeterliliğini gösterir. James de aradaki farkı "Öğrenci yaptığı yanlışları düzeltebilme becerisine sahipse bu bir yanılmadır. Eğer öğrenci, düzeltmeyi yapamıyorsa veya herhangi bir şekilde düzeltmeye yatkın değilse bu bir hatadır" (2013, s. 78). şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlamalara bakarak; *hata*, öğrenci tarafından düzeltilmez, düzeltmek ve anlamak için öğrenilmesi gereken birtakım bilgiler vardır; *yanılma*, öğrenci tarafından fark edilip düzeltilbilir, diyebiliriz. Ayrıca *hata* için yeti eksikliği, *yanılmanın* da edinç ile ilgili bir durum olduğunu söyleyebiliriz.

*Hata* ve *yanılma* arasındaki farkı tam olarak açıklamamız her zaman mümkün değildir. Öğrencinin kendi yaptığı yanlışları düzeltme esnasında öğretmen her zaman yanında olmayabilir ya da öğrencinin hatasını kendisinin düzeltmesi gerçekleşmeyebilir. Bu durumda *hata* ve *yanılma* arasındaki farkın kesin olarak ayrımı zorlaşır. Brown'a göre "Öğrencinin kendini düzeltme yeterliliği, yalnızca öğrencinin gerçekten kendini

düzeltilmesi durumunda objektif olarak gözlenebilir; bu nedenle, böyle bir öz düzeltme yapılmazsa, hatayı ve yanılmayı tanımlamanın hiçbir yolu kalmayacaktır. Peki, yapılan bu yanlışları ölçmek için bir ölçüt getirebilir miyiz? Bazen” (2007, s. 258). Şöyle ki; eğer Türkçe öğrencisi birkaç kere *Benim araban kırmızı.* derken başka bir durumda *Benim arabam kırmızı.* derse burada *araban* kelimesinin hata mı yanılma mı olduğunu saptamak zordur. Bu öğrenci, daha sonraki yazma ve konuşma incelemelerinde *Onların evimiz çok büyük.* veya *Sizin defterimiz nerede?* ve benzeri şekilde yanlış kullanımlara devam ederse öğrencinin yaptığı yanlışın iyelik eklerinin zamirlerle kullanımını ayırt edemediğini belirten hatalar olduğu sonucuna varabiliriz. Peki, bir öğrenci konuşurken ya da yazarken bir yanlış yaptığında bunun dil sürçmesi veya çevresel baskıdan dolayı olup olmadığına nasıl emin olabiliriz? Ana dili konuşurlarının bile günlük hayatlarında yanlışlar yaptığını düşünürsek yabancı dil öğrencilerinin yaptığı bu yanlışların yanılma mı hata mı olduğunu ayırt etmek zordur. Bu ayrımı Ellis, “Hatalar, öğrencinin bilgisindeki boşlukları yansıtır. Öğrenciler hata yapar çünkü neyin doğru olduğunu bilmezler. Yanılmalar performansta nadiren oluşan sürçmeleri yansıtır. Bu yanılmalar öğrencinin belirli bir durumda bildiği şeyi yapamamasından dolayı oluşur” (2003, s. 17). şeklinde ifade eder. Şöyle ki; bir Türkçe öğrencisi bir durumda *Annem eve gitti.* yazarken başka bir cümlede *Çocuklar parkta gidiyor.* şeklinde bir cümle kurarsa öğrencinin yönelme durum eki hatası yaptığı söylenebilir. Ancak öğrencinin daha önce kurduğu cümlede yazdığı *eve* kelimesi ile aslında yönelme durum ekinin ne olduğunu bildiği ve doğru şekilde kullandığı görülmektedir. Bu durumda son cümlede yazdığı *parkta* kelimesi bir yanılma olarak kabul edilebilir.

Verilen bu örneklere göre hata ve yanılmaları nasıl ayırt edebiliriz? Bu ayrımı iki şekilde yapabiliriz: “Bir yol, öğrencilerin performans tutarlılığını kontrol etmek olabilir. Başka bir yol, öğrencilerden kendi yanlış ifadelerini düzeltmeye çalışmalarını istemek olabilir. Yapamadıkları yerlerde, yanlışlar hatalardır; başarılı oldukları yerde, bu yanlışlar yanılmadır” (Ellis, 2003, s. 17). Yukarıda verilen örnek üzerinden gösterecek olursak eğer öğrenci sürekli *eve* yerine *evde* derse, başka bir deyişle yönelme durum eki yerine sürekli bulunma durum ekini ya da diğer durum eklerini kullanırsa bu hata olur. Ancak bazen *eve*, bazen başka durum eklerini kullanırsa bu, doğru bilgiye sahip olduklarını, sadece yanıldıklarını gösterir.

Yabancı dil öğrenen bir kişi öğrendiği dilde bir cümle, paragraf ya da bir metin yazdığı zaman yazdıklarında yanlış olup olmadığına karar vermesi zordur. Nitekim yazdıklarının bir öğretmen veya bilirkişi tarafından değerlendirilmeden önce kendisi tarafından değerlendirilmiş olması kuvvetle muhtemeldir. Bu sebeple değerlendiren kişi, metinde yapılan istenmeyen durumları hata olarak görecektir. Bu çalışmada da öğrencilerin yaptıkları yanlışlar hata olarak değerlendirilecektir.

## 1.2. HATA ANALİZİ

Öğrencilerin hatalarının incelenmesinde Karşıtsal Analiz [Contrastive Analysis] ve Hata Analizi [Error Analysis] olmak üzere iki ana yaklaşım vardır. Ellis ve Barkhuizen, karşıtsal analizi,

İki dilde karşılaştırılabilir özellikleri tanımlamayı, farklılıkları belirlemeyi ve daha sonra öğrencilerin ne yapacaklarını tahmin etmeyi içerir. Karşıtsal analiz, iki temel amaca hizmet eder. İlk olarak öğrencilerin neden hata yaptıklarına dair bir açıklama yapar. İkinci olarak, hedef dil öğreticilerinin olumsuz transferlerin muhtemel olduğu yerler gibi, hangi yapısal alanları öğretmesi gerektiğini belirlemek için bir bilgi kaynağı olarak hizmet eder (2009, s. 52).

şeklinde açıklar. Brown ise karşıtsal analiz tezini savunanların, ikinci dil ediniminin önündeki başlıca engelin kişinin ana dili olduğunu, eğer her iki dil bilimsel bir şekilde analiz edilirse öğrencinin karşılaşacağı zorlukların tahminini mümkün kıldığını iddia ettiklerini söyler (2007, s. 248). Karşıtsal analizin amacı ana dili ile hedef dil arasındaki farklar ve benzerliklerin ortaya konmasıdır. Karşıtsal analizin öncülerinden Lado'ya göre yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenciye, öğrendiği yabancı dilin kendi ana diliyle benzerlik gösteren yapıları, aktarım yapılabileceği ve yabancı dilde yeterli bir biçimde işlevsel olabileceği için kolay gelecektir. Ana dilinden farklılık gösteren yapılar aktarım yapıldığında yeterli bir işlev elde edilemediği ve bu yüzden değişiklikler gerektirdiği için öğrenciye zor gelecektir (1960, s. 59). Bu analizi benimseyenler bir dil öğrencisinin ana dilindeki kelimeyi, dilbilgisi yapısını, kendi kültüründe olan bir durumu hedef dil ve kültürde de gördüğü zaman öğrenmesinin daha çabuk ve kolay olduğunu iddia ederler. Tam tersi olacak şekilde, öğrencilerin ana dilinde olmayan bir kelime veya yapıyı hedef dilde öğrenip kullanmaları, kendi kültürlerinde olmayan bir durumu hayata geçirmeleri çok zor olacaktır. Örneğin, yabancı öğrencilere *-ken* zarf fiil ekinin kullanım şekillerinin

öğretildiği bir derste öğrencilerin *-yorken* ve *-rken* zarf fiilini kullanmayı hem günlük hayatlarında ihtiyaç hissettikleri için hem de ana dillerinde karşılığı olduğu için kolayca öğrenip pratikte de kullanmaya başladıkları gözlemlenmektedir. Fakat *-mişken* ve *-AcAkken* zarf fiil ekini, mantığını ve işlevini ana dillerinde olmadığı için tam kavrayamadıklarından kullanmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde düşünen bir öğrencinin öğrenmek ve kullanmak istemediği bir dilbilgisi kuralını, bir kelimeyi kullanmak durumunda kaldığı zaman hata yapması da kaçınılmaz olacaktır. Çünkü davranışçılık ve yapısalcılık kuramına dayanan karşıtsal analiz, hedef dilde yapılan hataların ana dilinden kaynaklandığını savunmaktaydı. Oysa bilişsel yaklaşıma göre hata yapmak dil öğrenmenin bir parçasıdır ve kaçınılmazdır. Nitekim Corder ile birlikte araştırmacılar hatanın kendisine yönelmiş ve yabancı dil öğreniminde hata analizi yapmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Çünkü bir öğrencinin sadece ana dilinden kaynaklanmayan ve ana dili ile bağdaştırılamayacak birçok hatası olduğu ortaya çıkmıştır. Keshavarz, karşıtsal analizin aldığı eleştirilerin başında ana dilin hata kaynaklarından sadece biri olduğunu, öğrenme ve iletişim stratejileri, aşırı genelleme, eğitimin aktarılması ve benzeri gibi faktörleri görmezlikten geldiğini, öğrencinin hedef dildeki performansını etkileyebileceği için eleştirildiğini belirtir (2012, s. 22-23). Her ne kadar karşıtsal analiz, yabancı dil öğrencisinin yaptığı hataların nedenlerinin hepsini ortaya çıkarmasa da bazı yönlerden yararlı ve gerekli olabilir. Hedef dil öğreticisi, hedef grubunun ana dili özelliklerini, hedef dildeki karşılıklarını veya öğrencilerin ana dillerinde olmayan konular varsa bunları bilmesi, konu anlatımı esnasında öğrenciyi hazırlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, Türkçedeki belirsiz geçmiş zaman her dilde mevcut değildir. Öğreticinin bunu bilmesi, konuyu anlatırken daha sabırlı ve somut örnekler kullanması açısından yararlı olacaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin zorlandığı bir diğer konu hiç şüphesiz Türkçenin eklemeli bir dil yapısına sahip olmasıdır. Eğer hedef grupta, Japon, Macar, Moğol, Finlandiyalı ve Koreli (eklemeli diller ailesine mensup milliyetler) öğrenci yoksa öğrencilerin Türkçenin yapısına alışması zaman alacak ve onları ilk etapta zorlayacaktır. Dolayısıyla öğretici için hedef grubun ana dillerinin, öğrenci için de hedef dilin özelliklerinin bilinmesinin sadece karşıtsal analiz çerçevesinde değil, ders içi ve ders dışı durumlar için de fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



Hata analizi, karşıtsal analizi takip eden bir süreçten sonra en parlak dönemini 1970’li yıllarda yaşamıştır. Hata analizini, Dede “Karşılaştırmalı dil bilimin yerini alan bir yöntem değil, onun varsayımlarının doğruluğunu yoklayan, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getiren, kısacası onu tanımlayan bir yöntem olarak görülmelidir” (1983, s. 123). şeklinde tanımlar.

Hata analizi, öğrencilerin yabancı dil öğrenim süreçlerinin anlaşılması için gerekli bir çalışma alanıdır. Hata analizi yapmak, öğrencilerin hangi konularda hata yaptıklarını tespit etmemize yardımcı olur. Öğretmenler için öğrencilerin zorlandıkları en güç kavram ve konuları daha fazla çaba harcayarak öğretmeye çalışmaya ve sonrasında bu hataları yapma olasılıklarını önleme ya da en aza indirmeye olanak sağlar. James’e göre hata analizi, başarılı olarak öğrenilemeyen dilde hataların görülme sıklığını, doğasını, nedenlerini ve sonuçlarını belirleme işlemidir (2013, s. 1).

Öğrenci hatalarının incelenme sebebini Brown “Öğrencilerin hata yapması ve bu hataların öğrenci içinde çalışan sistemin bir şeyini açığa çıkarmak için gözlemlenebilir, analiz edilebilir ve sınıflandırılabilir olması gerçeği, hataların analiz edilip incelenmesine yol açmıştır” (2007, s. 259). şeklinde belirtir. Hata yapmanın ve hataların incelenmesinin önemini Ellis,

İlk bakışta, doğru olana değil de öğrencilerin neyi yanlış yaptıklarına odaklanmak biraz garip gelebilir. Ancak hatalara odaklanmanın nedenleri vardır. Birincisi, hatalar öğrenci dilinde göze çarpan bir özelliktir ve ‘Öğrenciler neden hata yapar?’ gibi önemli bir soruyu gündeme getirirler. İkincisi, öğrencilerin yaptığı hataların ne olduğunu bilmesi öğretmenler için faydalıdır. Üçüncüsü, paradoksal olarak, öğrenciler kendi yaptıkları hataları düzelttiği zaman hataların aslında öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olması mümkündür (2003, s. 15).

şeklinde belirtmiştir. Hatalar, öğrencilerin dil öğrenmedeki gerilemelerini, yerinde saymalarını, bir ilerleme kat edip edemediklerini gösterir. Öğretmenler bu hatalara bakarak hem kendi öğretim yöntemleri ile neler, ne gibi değişiklikler ve yenilikler yapmaları hem de öğrencilerin hata yapma oranını nasıl en aza indirmeleri gerektiği konusunda veriler elde edecektir. Hatalar, iyi bir analiz yapıldığı takdirde öğrencinin hedefine ne kadar yaklaştığı, hedefinden ne kadar geri kaldığı, belirlenen hedef için neler öğrenmesi gerektiğini söyler. Yapılan hatalar dil araştırmacıları için öğrencinin dil öğrenirken ne tür stratejiler geliştirdiğine, hangi yöntemleri kullandığına, öğrenilen dilin

nasıl öğrenildiğine ilişkin görüşler sağlaması açısından da önemlidir. Bir yabancı dil öğrencisi için yapılması kaçınılmaz olan hatalar, öğrencinin kendisi için bir öğrenme aracıdır. Öğrenciler yaptıkları bu hatalar ile kendilerini test etmiş olurlar ve sonrasında hatalarla öğrenme sağlanmış olur.

Yanılmaların öğrenciler tarafından düzeltilebildiğinden yukarıda bahsedilmişti. Bu nedenle alan yazınında yanılmaların hata analizine dâhil edilmemeleri, yanılmalar yerine hatalara odaklanması gerektiği kanısı hâkimdir.

### 1.2.1. Hataların Sınıflandırılması

Uygulamalı dilbilimin bir dalı olan hata analizinin sınıflandırılması ile ilgili alan yazını tarandığında Dulay, Burt ve Krashen'ın (1982, s. 46) belirttiği gibi en yaygın dört betimsel sınıflandırma çeşidi karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıflandırmalar,

- 1) Dilbilimsel Sınıflandırma [Linguistic Taxonomy]
- 2) Yüzeysel Strateji Sınıflandırması [Surface Strategy Taxonomy]
- 3) Karşılaştırmalı Sınıflandırma [Comparative Taxonomy] ve
- 4) İletişimsel Etki Sınıflandırması [Communicative Effect Taxonomy]'dır.

**Şekil 1.** Hataların sınıflandırılması



Karşılaştırmalı sınıflandırma hataların nedenleri ile, İletişimsel etki sınıflandırması da hataların önemi ile ilgilendiği için (James, 2013, s. 104), çalışmada bu sınıflandırmalardan bahsedilmeyecektir. Dulay, Burt ve Krashen, bizim bahsetmek istediğimiz iki tür betimleyici sınıflandırma -Dilbilimsel Sınıflandırma ve Yüzeysel Sınıflandırma- olduğunu öne sürmektedirler.

#### 1.2.1.1. Dilbilimsel Sınıflandırma

Bu sınıflandırma; ses bilim (fonoloji), dilbilgisi (sentaks ve morfoloji), anlambilim ve sözlüksel (leksikon ve semantik) ve söylem [discourse] gibi dilsel bileşen veya ögeye dayanmaktadır. Dulay, Burt ve Krashen, dilbilimsel sınıflandırmanın müfredat geliştiriciler tarafından ders kitabı ve çalışma kitabındaki dersleri organize etmek için uzun süre kullanıldığını, çoğu ikinci dil ders kitaplarının hâlâ dilbilimsel sınıflandırmaya göre düzenlendiğini, bu sınıflandırmaya göre düzenlenen materyalleri kullanan öğretmen ve öğrencilerin dilin belirli yönlerini ele aldıklarını düşünmelerini sağladığını, pek çok araştırmacı, bu sınıflandırmayı topladıkları hataları düzenleyen bir raporlama aracı olarak kullanırken, birçok kişinin bunu diğer sınıflandırmalardan elde edilen hataların açıklamasına eklemek için kullandığını söyler (1982, s. 147).

Keshavarz, dilbilim temelli sınıflandırmada birbirleriyle örtüşen hataları birleştirmek ve daha kapsamlı bir sınıflandırmaya varmak için birtakım girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimler sonucunda bazı kategorilerin geniş ve belirsiz olduğu bu nedenle alt sınıflara ayrılması gerektiğini tespit etmiştir (2012, s. 91-95).

Şekil 2. Hataların dilbilimsel sınıflandırılması



#### 1.2.1.1.1. Yazım Hataları

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrenci çok sayıda yazım hataları yapmaktadır. Bunlardan bir tanesi de çoğu öğrencinin ana dilinde *ı, ö, ç, ş, ğ, ü* gibi harflerin olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin öğrenci *Nasılsın?* yerine *Nasilsin?*, *Dedem, üç yıl önce öldü.* yerine *Dedem, uç yıl önce oldu.* yazmaktadır. Yapılan bir başka yazım hatası örneği olarak öğrencinin *aile* yerine *ayle* yazması, *öğrenci* yerine *örenci* yazması örnek verilebilir.

#### 1.2.1.1.2. Ses Bilgisi Hataları

Ses bilim, dildeki sesleri ve ses olaylarını işlevsel açıdan inceleyen bir dilbilim dalıdır. Öğrenci, ana dilinde olmayan sesli ya da sessiz bir harfi telaffuz etmekte ya da yazmada zorlanır. Ana dilinde *ç* sesi olmayan Nijerli bir öğrenci, *çocuk* yerine *gocuk*; *çöl* yerine *göl* demektedir, *ç* sesini çıkarmakta zorlanmaktadır ve *Nijer'de hiç su yok, hep göl var.* şeklinde cümle kurmaktadır. Öğrencinin burada kastetmek istediği aslında *göl* kelimesi yerine *çöl* kelimesidir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin de alfabelerinde *p* sesi olmamasından dolayı öğrenci bu sesi çıkarmakta zorlanmakta ve *para* yerine *bara* demektedir.

#### 1.2.1.1.3. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

Cümle kurarken yanlış kelime seçiminden kaynaklanan hatalardır. Bu tür hatalarda kelimelerin yazımında bir yanlış olmamasına rağmen kelimelerin cümle içerisinde uygun anlamda kullanılmaması söz konusudur. *Taksi çağırdım yerine Taksi aldım, Gözlüğümü taktım yerine Gözlüğümü giydim, Doktora yapacağım yerine Doktora alacağım, Burada TÖMER’de okuyorum yerine Burada TÖMER alıyorum* gibi kullanımlar sözlüksel-anlamsal hatalara örnek verilebilir.

#### 1.2.1.1.4. Biçim Bilimsel ve Söz Dizimsel Hatalar

Biçim bilim, dildeki kelimelerin en küçük anlamlı yapısını inceler. Türkçenin eklemeli bir dil olması, yabancı öğrencilerin kelimelere ek getirmelerinde zorlanmalarına ve hata yapmalarına sebep olmaktadır. Öğrenciler, bir kelimeye hem çoğul ekini hem de iyelik ekini getirmek istediklerinde genellikle hata yapmaktadır ve örneğin, *arkadaşlarım* yerine *arkadaşimler* demekte veya yazmaktadır.

Cümle içerisinde kelimelerin diziminde yapılan hatalara söz dizimsel hatalar denmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çoğu genelde ana dillerinin söz dizimsel özelliklerinden dolayı cümlede fiili ortaya getirme eğilimi göstermektedirler. Örnek vermek gerekirse *Irak’taki arkadaşlarımı çok özledim.* yerine *Irak’taki özledim çok arkadaşlarımı.* yazmaktadırlar.

#### 1.2.1.2. Yüzeysel Strateji Sınıflandırması

Bu sınıflandırma, Dulay, Burt ve Krashen’in öne sürdükleri bir diğer betimsel sınıflandırmadır. Dulay, Burt ve Krashen bu sınıflandırmayı, yüzey yapılarının hatalı ifade ve cümlelerde değiştirilme şekillerini temel alarak tanımlamaktadır. Hataları yüzeysel strateji bakış açısıyla analiz etmenin, öğrencilerin hedef dili yeniden yapılandırmasının altında yatan bilişsel süreçlerin belirlenmesiyle ilgili araştırmacı için büyük önem taşıdığını, hatalarının bazı mantıklara dayandığını fark etmemizi sağladığını, tembellik veya özensiz düşüncenin bir sonucu değil, öğrencilerin yeni bir dil üretmek için ara ilkeleri kullandığını belirtmektedir. Bu sınıflandırma ile öğrencilerin hedef

formları ‘değiştirmelerinin’, diğer bir deyişle hedef dildeki biçimlerin belirli ve sistematik yollarla ayrıldığı; *eksiltme* [Omission], *ekleme* [Addition], *yanlış biçimlendirme* [Misformation] ve *yanlış sıralama* [Misordering] olarak dört yol olduğunu söyler (1982, s. 150). James, bu sınıflandırmaya ek olarak *harmanlamannın* [Blends] da eklenebileceğini ileri sürmektedir (2013, s. 106).

**şekil 3.** Yüzeysel strateji sınıflandırması



Dulay, Burt ve Krashen (1982, s. 154-163) bu dört yolu şu şekilde açıklamışlardır:

#### 1.2.1.2.1. Eksiltme

Eksiltme hataları; işlevsel, kurallı bir cümlede olması gereken bir ögenin öğrenici tarafından cümle içinde kullanılmamasıdır. Herhangi bir ek ya da kelimenin yokluğu eksiltme hatalarına örnek olarak gösterilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi dil düzeyinde olursa olsun en çok hata yaptığı ekler hiç şüphesiz hâl durum ekleri ve iyelik ekleridir. Örneğin; *Bizim misafir olun* cümlesinde *misafir* kelimesine –imiz iyelik ekini veya *Biz Türkiye çok seviyoruz.* cümlesinde *Türkiye* kelimesine belirtme durum ekini getirememektedirler.

Sözcük yokluğundan kaynaklı eksiltme hataları genellikle öğrencilerin kelime hazinelerinin zengin olmamasından kaynaklanmaktadır. Böyle durumlarda öğrenciler söylemek istediği kelimeyi ya başka kelimelerle ya da jest ve mimiklerle anlatmaya çalışırlar.

#### 1.2.1.2.2. Ekleme

Ekleme hataları, eksiltme hatalarının tersidir ve doğru biçimlendirilmiş bir cümlenin, bir söyleyişin içinde bulunmaması gereken bir ögenin varlığı olarak açıklanmaktadır. Öğrencinin bazı hedef dil kurallarını çoktan öğrenmiş olmasından dolayı ekleme hataları genellikle yabancı dilin sonraki düzeylerinde görülmektedir. Aslında ekleme hataları belli kurallara fazla sadık kalınmasından ileri gelmektedir. Üç çeşit ekleme hatası vardır. Bu hatalar, temel kuralların öğrenildiğinin ama geliştirmelerin henüz yapılmadığının iyi bir göstergesidir.

##### 1.2.1.2.2.1. Çift İşaretleme

Bazı dilbilimsel yapılarda gerekli olan ama diğer yapılarda gerekli olmayan bir ögenin öğrenci tarafından silinmemesi olarak tanımlanmaktadır. Türkçede iki şekilde soru cümlesi yapılır. Birincisi *Ne, Nerede, Ne zaman, Neden, Kim, Hangi, Kaç, Niçin, Ne kadar* gibi soru kelimeleriyle yapılan soru cümleleri, ikincisi de *mi* soru edatıyla yapılan soru cümleleridir. Soru zamiri/sıfatı/zarfı ile yapılan soru cümlelerinde soru edatı olan *mi* kullanılmazken, soru edatı olan *mi* ile yapılan soru cümleleriyle de soru kelimeleri beraber kullanılmaz. Öğrencilerin bu iki ayrı soru şeklini karıştırmaları hataya sebep olmaktadır. Örneğin *Yarın okula ne zaman gidecek mi?* şeklindeki soru cümlesi hatalıdır.

##### 1.2.1.2.2.2. Düzenleme

Bir dilde hem kural hem de o kuralın istisnaları olabilmektedir. Öğrencilerin bir kuralın istisnasına o kuralı uygulaması düzenleme hatasıdır. Türkçede çoğul ekleri *-ler* ve *-lar*'dır. Kelimenin son sesli harfi *a, ı, o, u* ise *-lar* çoğul eki, kelimenin son sesli harfi *e, i, ö, ü* ise *-ler* çoğul eki getirilir. Fakat *saat, harf, kalp, hayal* gibi bazı kelimeler bu kurala

uymaz, istisnadır. Öğrenciler çoğul eki kuralını genellikle istisna kelimelere de uygulamakta ve *saatler* yerine *saatlar*, *kalpler* yerine *kalplar*, *hayaller* yerine *hayallar* yazmakta ve düzenleme hatası yapmaktadırlar.

#### 1.2.1.2.2.3. Basit Ekleme

Bir ekleme hatası çift işaretleme ve düzenleme hatası değilse o zaman basit ekleme hatası olarak kabul edilir.

#### 1.2.1.2.3. Yanlış Biçimlendirme

Ek veya yapının yanlış şeklinin kullanılmasıdır. Eksiltme hatalarında ek veya yapı kullanılmazken, yanlış biçimlendirme hatalarında öğrenci bir ek ya da yapı kullanır ama bu kullandığı doğru olmaz. *Arkadaşım marketten süt ve peynir aldı.* cümlesinde öğrenci ayrılma durum ekini doğru yerde kullanmıştır fakat ötümsüzleşme kuralını uygulamamış ve yanlış biçimlendirme hatası yapmıştır. Ekleme hatası gibi yanlış biçimlendirme hataları da üç şekilde yapılmaktadır.

##### 1.2.1.2.3.1. Düzenleme

Düzenleme hataları, düzensiz veya istisna olan yapının yerine düzenli, normal olan yapının kullanılmasıdır. Aşırı kurallaştırma hataları olarak da tanımlayabileceğimiz bu hatalara örnek olarak şimdiki zaman çekimlerinde sonu *-a* veya *-e* ile biten fiillerin şimdiki zaman eki olan *-yor* ekini aldığında son sesli harfin daralması kuralını öğrencinin yapmaması ve normal bir şekilde fiili çekimlemesini verebiliriz. *Bebek ağlıyor.* cümlesinde olduğu gibi *ağlıyor* yazılması gereken yerde öğrencinin bu fiili normal kurala göre çekimlemesidir.

##### 1.2.1.2.3.2. Üstbiçimbirim

İki ses birimin ortak ayırıcı özelliklerinin tümüne verilen ada üstbiçimbirim [Archiforms] denir. Bir gruba ait bir unsurun gruptaki diğer unsurları temsil etmek için seçilmesi



ve hepsinin yerine kullanılması hatasıdır. İşlevleri farklı olan biçim birimlerin yerine tek bir biçim birimin tercih etmekten kaynaklanan hatalardır. Türkçede işaret sıfatları olarak tekil kelimelerde *bu, şu, o*; çoğul kelimelerde *bunlar, şunlar, onlar* kelimelerini kullanırız ve bu kelimelerin her birinin ilgili nesne veya kişinin yakınlık-uzaklık mesafesine göre kullanımı vardır. Fakat bazen özellikle *şu* ve *şunlar* kelimelerinin ilgili nesne ve kişi ile olan mesafeye göre kullanımının nasıl olacağını öğrenci tam öğrenemediği, kavrayamadığı için bu kelimeler yerine tekiler için *bu, o*; çoğullar için de *bunlar* ve *onlar* kelimelerini kullanmaktadırlar. Yine Türkçede *Sana çok seviyorum.*, *Annemi çok güzel çiçek aldım.* cümlelerinde olduğu gibi belirtili nesne için kullanılan belirtme durumu ekini alan kelimeler yerine yönelme durumu ekini alan -veya tam tersi olacak şekilde- dolaylı tümleç için kullanılan yönelme durumu ekini alan kelimeler yerine belirtme durumu ekini alan kelimeler kullanılmaktadır.

#### 1.2.1.2.3.3. Değişim Hataları

Öğrencinin dilbilgisi ve kelime hazinesi geliştikçe, üstbiçimbirimlerin kullanımı genellikle bir gruba ait bir unsurun gruptaki diğer unsurlarla serbestçe değişmesine yol açar. Tekil kelimelerle kullandığımız *bu, şu, o* işaret sıfatlarının çoğul kelimelerle kullanılması veya çoğul kelimelerle kullandığımız *bunlar, şunlar, onlar* işaret sıfatlarının tekil kelimelerle kullanılması değişim hatalarına [Alternating Forms] verilebilecek bir örnektir.

#### 1.2.1.2.4. Yanlış Sıralama

Bir biçim birim ya da biçim birim grubunun cümlede yanlış sıralanmasıdır. *Lübnan ve Türkiye arasında var çok fark.* cümlesini yanlış sıralama hatalarına örnek olarak gösterebiliriz.

#### 1.2.1.2.5. Harmanlama

James, Dulay, Burt ve Krashen'in (1982) ana dili konuşurunun aynı durumda yaptığı hatalarla, kullandığı şekillerle bir yabancı dil öğrencisinin yaptığı hatalar ve kullandığı

şekillerin kıyaslanması üzerine kurulu olduğu sınıflandırmayı kabul ederek kendisinin de Hedef Değişikliği Sınıflandırması [Target Modification Taxonomy] olarak adlandırmayı önerdiği tanımlayıcı bir hata sınıflandırması sunduğunu belirtir. James, Dulay, Burt ve Krashen'in sınıflandırma sistemini dört ana kategori ve dört alt kategoriden oluşturduğunu ve bunlardan bazılarını reddettiğini, geri kalanları birleştirdiğini veya yeniden isimlendirdiğini ve böylece Eksiltme, Aşırı ekleme, Yanlış seçim ve Yanlış sıralama sınıflandırmalarını koruduğunu, bununla birlikte, bu sınıflandırmalara Dulay, Burt ve Krashen'in göz önüne almadığı beşinci bir sınıf eklemek istediğini belirtmiştir. James'in önerdiği Hedef Değişikliği Sınıflandırmasının beşinci alt kategorisi olan Harmanlama, öğrencinin her iki formdan hangisinin gerekli olduğu konusunda yaşadığı belirsizlik, karar verememe durumudur. Her iki alternatif dilbilgisel formun karıştırılarak ortaya çıkan yeni dilbilgisel olmayan karışık form harmanlama hatasıdır (2013, s. 111). Öğrencinin *-dıktan sonra* ve *-madan önce* yapılarını karıştırması sonucu ortaya *-madan sonra* veya *-dıktan önce* gibi anlamı olmayan bir yapıyı ortaya çıkarması harmanlama hatalarına örnek verilebilir.

### 1.3. HATALARIN KAYNAKLARI

Hata analizinde hataların belirlenip sınıflara ayrılmasından sonra, hataların kaynaklarını ortaya çıkarmak oldukça önemlidir. Peki, yabancı bir dil öğrencisi neden hata yapar? Yabancı dil öğrenirken yapılan hatalar hem dillerarası [interlingual] hem de diliçi [intralingual] veya gelişimsel faktörlerden kaynaklanır. Dil öğreniminin başında öğrencilerin kendi ana dillerinden kaynaklanan hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. *Taksi çağırdım yerine taksi aldım, üç kitap yerine üç kitaplar* gibi yapılan hatalar diller arası hatalara örnek gösterilebilir. Bu hataların nedeninin ana dillerinden kaynaklandığı söylenebilir. Dillerarası hatalar, yapılan hataların tek sebebi değildir ve her hatayı ana dilinden aktarım kaynaklı olduğu ile ilişkilendirmek doğru olmaz. Lightbown ve Spada ana dilin hedef dildeki tek etki olmadığını, farklı deneyimlere sahip öğrencilerin genellikle aynı tür hataları yaptıklarını ve bu hatalardan bazılarının ana dili konuşurlarının yaptığı hatalarla oldukça benzer özellikler taşıdığını belirtir. İkinci dil hatalarının,

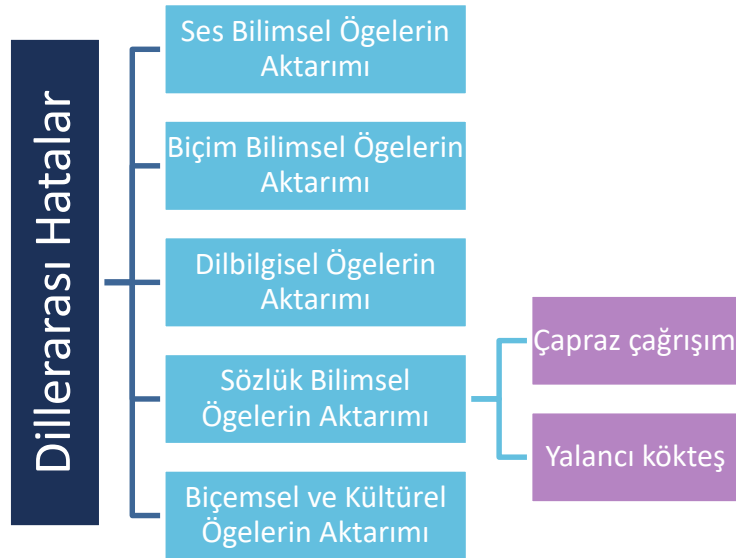
öğrencilerin kalıpları kendi dillerinden hedef dile aktarmaktan ziyade hedef dil yapısını keşfetme çabalarının göstergesi olduğunu da eklerler (2017, s. 206).

Dillerarası hatalara ana dilin müdahalesi neden olurken, diliçi veya gelişimsel hataların da hedef dilin zorluğundan kaynaklandığını söyleyebiliriz.

### 1.3.1. Dillerarası Hatalar

Keshavarz'a göre diller arası hatalar, öğrencinin ana dilinin ses bilimsel, biçim bilimsel, dilbilgisel, sözlük bilimsel ve biçimsel ve kültürel öğelerin hedef dili öğrenme aşamasında aktarılmasıdır (2012, s.120). Keshavarz bu hataları 5 başlık altında incelemiştir.

#### Şekil 4. Dillerarası hatalar



#### 1.3.1.1. Ses Bilimsel Öğelerin Aktarımı

Yabancı bir öğrencinin hedef dili konuşurken ve yazarken yaptığı en belirgin hata aktarımı sesletim hatalarıdır. Öğrencilerin ana dillerinin ses bilimsel özelliklerini hedef dile aktardıkları görülmüştür. Kendi alfabelerinde *p* sesi olmayan Arap öğrencilerin *p* sesi yerine *b* sesini kullanmaları, ana dili Fransızca olan bazı öğrencilerin bazen kelimenin sonundaki sesi telaffuz etmemesi; *benim adım* derken her iki kelimedeki son sesi söylememesi, Boşnak öğrencilerin şimdiki zaman kullanımlarında fiildeki vurguyu

–*yor* ekine getirmeleri öğrencilerin ana dillerindeki ses bilimsel öğeleri hedef dile aktarma kaynaklı hatalar yaptıklarını göstermektedir.

#### 1.3.1.2. Biçim Bilimsel Öğelerin Aktarımı

Dillerin kendine özgü morfolojik özelliklerin aktarılmasından kaynaklanan hatalar da vardır. Çoğul ekleri, iyelik ekleri ve durum eklerinin kullanımında ortaya çıkan hatalar, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en sık yaptığı biçim bilimsel hatalara örnek gösterilebilir.

#### 1.3.1.3. Dilbilgisel Öğelerin Aktarımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk öğretilen zaman şimdiki zamandır ve A1 düzeyinde öğretilir. Geniş zaman ise A2 düzeyinde öğretilir. Öğrencilerin geniş zamanı öğrendikten sonra şimdiki zamanla yapmaları gereken cümleleri geniş zamanla kurdukları çok sık gözlemlenmektedir. Örneğin öğrencinin *Sana katılıyorum.* demesi gerekirken *Sana katılırım.* demesi onun kendi dilinde geniş zamanla ifade ettiği bir cümleyi hedef dile de aktardığını gösterir. Öğrenciler, genellikle bu iki zamanı karıştırır ve birbirlerinin yerine kullanırlar.

Dilbilgisel öğelerin aktarımına verilebilecek bir diğer örnek ise *hiç* kelimesinin kullanımınıdır. Bu kelimenin cümleyi olumsuz yaptığı hem verilen örneklerde hem de öğrencilerin kullanımından hareketle söylene de öğrenci bu kelime ile cümleyi olumlu yapmakta ve *Ben hiç balık yiyorum.* şeklinde cümle kurmaktadır.

#### 1.3.1.4. Sözlük Bilimsel Ögelerin Aktarımı

Bu başlık altındaki hatalar Çapraz Çağrışım ve Yanlış Kökteş olmak üzere iki alt başlık altına ayrılabilir.

##### 1.3.1.4.1. Çapraz Çağrışım

Öğrencinin ana dilindeki bir kelimenin hedef dilde iki kelimeyle karşılandığı durumlardır. Dolayısıyla öğrenci ana dilindeki tek kelimeyi hedef dilde iki anlamda da kullanabilir. Örneğin, *Otobüsü kaçırdım.* yerine *Otobüsü özledim.* cümlesinde çapraz çağrışımından kaynaklanan bir hata mevcuttur çünkü *Otobüsü kaçırdım.* cümlesini yazmak isteyen, ana dili İngilizce olan bir öğrenci ana dilinde böyle bir cümlede kullanacağı *to miss* fiilinin Türkçe karşılığına sözlükten baktığında *özlemek* fiilini bulmaktadır çünkü *to miss* fiilinin Türkçedeki ilk anlamı *özlemek*'tir. *Özlemek* fiilinin kullanmak istediği *kaçırmak* fiili olduğunu düşünen A1 düzeyi öğrencisi *Otobüsü özledim.* şeklinde cümle kurmaktadır.

##### 1.3.1.4.2. Yalancı Kökteş

“Etimolojik köken itibariyle birbiriyle alakasız, ayrı köklerden ve hatta ayrı dillerden olmalarına rağmen yer aldığı dillerdeki modern formu itibariyle aynı şekilde yazılan (bazen küçük yazım farkı da olabilir) ve aynı şekilde telaffuz edilen kelimelere yalancı kökteş denilmektedir” (Söylemez, 2022, s. 71). Dillerdeki bu tür kelime benzerlikleri yabancı dil öğrencisinin kelimeyi hatalı kullanmasına sebep olmaktadır. Örneğin Farsçada *nar* kelimesi *ateş* anlamında kullanılırken Türkçede *nar* kelimesi bir meyve türüdür. İngilizcede moral kelimesi *ahlak, ahlakî* anlamına gelirken Türkçede *ruhsal güç* anlamına gelmektedir. Arapçada *eşya* kelimesi *şeyler* demekken Türkçede *cansız nesne* anlamında kullanılmaktadır. Arap bir öğrenci *İstanbul'da çok eşya var. Camiler, kiliseler, çarşılar, parklar...* cümlesinde aslında *eşya* yerine *şeyler* demek istemektedir ancak yalancı kökteş kelimedenden dolayı hata yapmıştır.

### 1.3.1.5. Biçimsel ve Kültürel Öğelerin Aktarımı

Bu hata türleri, öğrencinin ana dili ve kültüründeki üslup ve kültürel öğelerin hedef dile aktarılmasıyla gerçekleşir.

### 1.3.2. Dil İçi/Gelişimsel Hatalar

Touchie'ye göre dil içi/gelişimsel hatalar basitleştirme, aşırı genelleme, aşırı düzeltim, hatalı öğretim, fosilleşme, kaçınma, yetersiz öğrenme ve yanlış kavramlardan kaynaklandığı varsayılır (1986, s. 78-79).

#### Şekil 5. Diliçi/Gelişimsel hatalar



#### 1.3.2.1. Basitleştirme

Yabancı dil öğrencileri kendilerine karmaşık ve zor gelen yapı ve kuralların yerine daha sade ve basit olanı tercih ederler. Öğrencilerin, geçmiş zamanın hikâyesinin kullanılması gereken yerlerde görülen geçmiş zamanı kullanmayı tercih etmeleri bu hata türüne örnek gösterilebilir.

#### 1.3.2.2. Aşırı Genelleme

Öğrencilerin hedef dilde öğrendiği bir yapı veya kuralı, uygulanmaması gereken bir yerde kendi dil yüklerini de azaltmak amacıyla uygulamasıdır. Şimdiki zamanda *yemek* ve *demek* fiiline *-yor* ekini *yeyor* ve *deyor* şeklinde getirmeleri; *gitmek*, *tatmak* ve *etmek* fiillerini de *gitiyor*, *tatıyor* ve *etiyor* şeklinde kullanmaları aşırı genellemeye örnek verilebilir.

### 1.3.2.3. Aşırı düzeltim

Gerek öğretmenlerin gerekse çevrenin yoğun düzeltimine maruz kalan öğrenci, doğru kullandığı sesi, kelimeyi veya bir yapıyı yanlış kullanma eğilimi gösterir. Aslında doğru kullandığı biçimi hatalı kullanmaya başlar.

### 1.3.2.4. Hatalı Öğretim

Öğrencilerin hatalarının öğretmen veya materyal kaynaklı olduğu hatalardır.

### 1.3.2.5. Fosilleşme

Uzun süre devam eden ve düzeltilemeyen hatalardır. Yabancı öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konuların başında gelen iyelik ekleri, belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları ile sesletim hataları bu tür hatalara örnek gösterilebilir. A1 düzeyinde görülmeye başlayan bu hatalar ne yazık ki öğrenciler B2 ve C1 düzeyine geldiklerinde de gözlemlenmektedir.

### 1.3.2.6. Kaçınma

Öğrencilerin bazı yapıları –özellikle de kendi dillerinde karşılığı olmayan yapıları- kullanmaktan kaçındıkları durumlardır. Öğrenciler bu tür yapılar yerine kendileri için kullanılması en kolay yapıları tercih etmektedirler. Duyulan geçmiş zamanın hikâyesi, -*acakken* ve -*mışken* zarf fiilinin kullanımı, dolaylı anlatım, isim fiiller, sıfat fiiller öğrencilerin kullanmaktan kaçındıkları konulara örnek verilebilir.

### 1.3.2.7. Yetersiz Öğrenme

Kural kısıtlamalarından veya eksik öğrenmeden kaynaklanan hatalardır. Örneğin şimdiki zamanda son harfi *t* olup olumlu cümlelerde *d* harfine dönüşen üç fiili, öğrenciler öğrenirken kurala dikkat etmemelerinden dolayı *gitiyor*, *etiyorum*, *tatıyorsun* şeklinde söyleyip yazmaları yetersiz öğrenmeye örnek verilebilir.

### 1.3.2.8. Yanlış Kavramlar

Öğrencilerin hedef dil ile ilgili oluşturdukları yanlış varsayımlardır. Örneğın -*DEn beri* ve -*Dİr* ekinin ayırımını tam kavrayamayan öğrenciler *Ekimdir Türkçe öğreniyorum.*, *2014'tür Türkiye'deyim.* gibi hatalı kullanımlar yapmaktadırlar.



## 2. BÖLÜM

### UZAKTAN EĞİTİM

Uzaktan eğitimin temelleri 1728 yılında *Boston Gazetesi* 'nde mektupla stenografi dersi verilmesiyle başlamıştır. Yani uzaktan eğitimin haberleşmenin evrimsel bir gelişimi olduğunu söylemek mümkündür. Uzaktan eğitimin artan nüfus ve gelişen teknolojiyle birlikte görünürlüğü ve kendisine olan ihtiyaç 21. yüzyılda daha da hissedilir olmuştur. Bu durumda hiç şüphesiz çalışmanın yapıldığı sırada hâlâ devam eden, dönem dönem farklı varyantları ortaya çıkan COVID-19 pandemisinin de etkisi olmuştur. Wedemeyer, uzaktan eğitimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirlerinden uzak olmaları nedeniyle kullanılan yöntemlerle bilgi aktarımı ve/veya edinilmesi olarak tanımlar (1981, s. 49). Moore ve Kearsley ise uzaktan eğitimi, özel kurumsal organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişim gerektiren, öğrenmenin alışlagelmiş öğrenmeden farklı bir yerde gerçekleştiği öğretme ve planlı bir öğrenme olarak açıklar (2012, s. 2). Uzaktan eğitimde öğretici, öğrenen ve öğrenme kaynakları, zaman ve mekân bağlamında birbirlerinden uzaktadırlar ve birbirleriyle olan etkileşimleri uzaktan iletişim sistemleri ile mümkündür.

Khvilon ve Patru uzaktan eğitimi, öğretimin tamamının veya çoğunun zaman ve yer olarak öğrenci ile aynı ortamda bulunmayan bir kişi tarafından yürütülen, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin tamamının ya da büyük bir kısmının elektronik ya da basılı yapay bir ortam aracılığıyla gerçekleştirilen, genellikle bir sınıfta gerçekleşen eğitim biçimi olarak tanımlanabilen geleneksel veya yüz yüze eğitim ile tezat oluşturan bir eğitim süreci olarak ele almıştır (2002, s. 23).

Uzaktan eğitim kavramını Karataş, Karataş ve Kaya, bir kurumun yetkisi altında, belli bir kalitede hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde mekân ve zaman özgürlüğü için fedakârlık yaparak, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri için son teknolojiye en uygun örnekleri hizmete sunarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmeden, sadece öğrenciler ve öğretim elemanları arasında değil, birbirleriyle olan sosyal

paylaşımları ön planda tutan kitle eğitiminin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamışlardır (2016, s. 213-214).

Çallı, İşman ve Torkul'a göre uzaktan eğitim sistemleri sayesinde öğretmen ve öğrenciler çeşitli fırsatlar elde etmektedirler. Bunlardan birincisi dünyanın değişik ülkelerinde yaşayan öğrenci ve eğitimciler aralarında etkili iletişim kurma fırsatı sağlar, diğeri ise öğrenciler uzaktan eğitim ile dünyanın değişik ülkelerinde bulunan üniversitelerin eğitim imkânlarından yararlanmaktadırlar. Ayrıca uzaktan eğitim programları öğrenci ve öğretmenlerin bağımsız, bireysel ve kubaşık çalışma ortamlarına girmelerini sağlar (2002, s. 2).

Uzaktan eğitim teknoloji temelli bir eğitimidir ve öğrenme içeriği teknoloji vasıtasıyla sağlanır. Durak'a göre eğitimde teknolojiden uygun koşullar ve anlayışla yararlanıldığında; öğrenmeye dikkat çekme, ilgileri artırma, güdülenme düzeyini artırma, aşırı sözlü anlatımı önleme, öğrencileri etkinliklere yöneltme, fiziksel engellerin etkisini azaltma, soyut konuları somutlaştırma, kalıcı izli öğrenmeleri artırma ve öğretmenin enerjisini ekonomik kullanma gibi avantajlar sağlamaktadır (2017, s. 394). Geleceğin eğitim teknolojisi olarak görülen uzaktan eğitimin, Gökkaya ve Akçiçek tarafından eğitim kalitesi ve verimliliği artırmak, daha çok öğrenciye hitap edebilmek, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini desteklemek, nitelikli iş gücüne sahip bireyler yetiştirmek ve ülkenin kalkınmasına fayda sağlamak şeklinde gereksinimleri olduğu belirtilmektedir (2012, s. 15). Uzaktan eğitimde teknolojinin sunduğu imkânlar aracılığıyla geniş kitlelere eğitim sunulur. Heinich vd., uzaktan eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak ayrı olduğu, organize edilmiş bir öğretim programı olan, radyo, televizyon, telefon, uydu, yayın gibi geniş çeşitlilikte teknolojik araçlar içeren ve iki yönlü iletişimden oluşan bir bütün olarak tarif etmektedirler (2001, s. 286). Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlarda, farklı coğrafyalarda bulunması sebebiyle eğitimin elektronik araçlarla ve/veya basılı materyaller kullanarak gerçekleşmesi gerekmektedir. Aşçı ve Toktaş'a göre bilgi kaynağı ile alıcı arasındaki köprü klasik öğrenme modellerinde sınıf ortamı ve sosyal mesafe iken uzaktan eğitim modellerinde ise internet, sanal sınıflar, web yazılımları/araçları olmaktadır (2021, s. 46).

Kaya'ya göre uzaktan eğitim, fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, isteyen herkese yaşam boyu eğitim sağlayan ve bunların yanı sıra eğitimin bir dizi bireysel ve toplumsal

amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden yararlanmaya ve daha çok kendi kendine öğrenmeye dayalı bir disiplindir (2002, s. 9).

Uzaktan eğitim geleneksel, yüz yüze eğitimi tamamen dışlayan bir eğitim modelinden ziyade, Odabaş'a göre, uygulanan modellere farklı bir boyut kazandıran, destekleyici, eğitim sistemini daha verimli hâle getirmeye katkı sağlayan yeni bir model olarak değerlendirilmelidir. Uzaktan eğitimin bütüncül bir uzaktan eğitim programı anlayışından uzak, sadece geleneksel eğitime destek amaçlı hazırlanmış yardımcı bir kaynak olarak görülmesi gerekmektedir (2003, s. 34).

Uzaktan eğitimdeki öğrencilerde örgün eğitimdeki öğrenci özelliklerine rastlamanın mümkün olduğu gibi bu öğrencilerin özellikleri öğrenim durumu, yaşı, amacı, cinsiyeti, bulunduğu şehir ya da ülke, bir meslek sahibi olup olmaması veya çalışıp çalışmaması, farklı eğitim geçmişine sahip olup olmaması, hâli hazırda eğitim görüyor olup olmaması, motivasyonları, sosyoekonomik durumları bakımından farklılaşmaktadır.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim amaçları farklıdır. Howard, Schenk ve Discenza uzaktan eğitimin, öğrenci merkezli bir programa iyi bir örnek olduğunu çünkü işi ve ailesi olan ancak yüksek öğrenim görmek isteyen öğrencilerin yaşamlarını ve yaşam tarzlarını birbirine uygun hâle getirdiğini, uzaktan eğitimin öğrencilere üniversite eğitimi almak, evde yaşamak, kariyer yapmak ve her yerde, her zaman öğrenmenin rahatlığının tadını çıkarmak için eşsiz bir fırsat sunduğunu söyler (2004, s. vii).

Uzaktan eğitim yaklaşımının bütün dünyada ilgi görerek yaygınlaşması ve gelişmesinin başlıca nedenlerini Özer (1990, s. 570) şu şekilde belirtmiştir:

- Uzaktan eğitim, çeşitli sınırlılıklara sahip çocuk ve yetişkinlerin oluşturduğu büyük kitlelere ekonomik bir biçimde ve etkili olarak eğitim götürme olanağı sağlar.
- Uzaktan eğitim, bireylere, yaşamlarının her döneminde, gereksinme duydukları değişik nitelikte eğitim görme olanakları sunar ve eğitimin demokratikleşmesine katkılarda bulunur.
- Uzaktan eğitim, bireylere iş yaşamı ile öğrenimi birlikte yürütme olanağı sağlar.
- Uzaktan eğitim, geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını belirli ölçüde aşarak, her bireye, kendisi için uygun olan hızda ve yöntemle, bulunduğu yerde öğrenme olanağı sunar.
- Uzaktan eğitim için hazırlanan nitelikli öğretim gereçleri, geleneksel eğitimde kullanılan öğretim gereçlerinin de yenileşmesine ve niteliğinin artmasına neden olur.

Uzaktan eğitimin giderek yaygınlaşmasının sebepleri arasında isteyen herkese eğitim hizmetinin götürülmesi, kişi başına düşen yüksek eğitim maliyetinin düşürülüp çok

sayıda insana etkin bir eğitimin sunulması ve fiziki olarak okula devam edemeyecek fakat eğitim almak isteyen öğrencilere eğitim imkânı sunarak toplumun eğitim düzeyinin yükseltilmesi söylenebilir.

Kaye, uzaktan eğitimin özelliklerine öğrenciler açısından bakıldığında uzaktan eğitimin çeşitli sebeplerle eğitimine devam edemeyen öğrencilere eğitim fırsatı vermesi bakımından büyük bir önem taşıdığını, öğrencilerin temel gereksinimleri, yaşları, ders çalışabilmeleri için ayırdıkları zaman gibi durumlarına göre uygun derslerin, öğrenme metotlarının planlanmasının uzaktan eğitimin öğrenci merkezli bir eğitim olduğunu gösterdiğini ve öğrenci başına düşen yüksek eğitim maliyetinin yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında önemli ölçüde düşük olduğunu ifade eder (2019, s. 18).

Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının sebepleri arasında:

- Hiçbir ayırım yapılmaksızın her bireye eşit eğitim hakkı sağlamak,
- Yaş, iş, göç, savaş, sağlık, ailevi sorunlar, coğrafi şartlar gibi gerek ekonomik gerek politik gerek fiziki sebeplerden dolayı okula gidemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
- Eğitimin daha geniş topluluklara mekân sorunu olmaksızın ulaşmasına hizmet etmek,
- Geleneksel eğitimden farklı olarak kişiye kendi hız ve süresine göre, kendi istediği yöntemlerle, istediği tekrarda eğitim alma imkânı sağlamak; öğrencinin bireysel ve bağımsız eğitim alabilmesi,
- Hem alanlarında uzman kişilere farklı zaman ve yerden ulaşabilmek hem de bu uzmanlardan daha fazla sayıda kişinin yararlanabilmesi,
- Yüz yüze eğitime göre daha az maliyetle daha çok kitleye ulaşabilmek,
- Eğitimi dört duvar arasına hapsedmemek, yüz yüze eğitimin sınırlı olması,
- Öğrencinin yüz yüze eğitim için yapacağı masraflara kıyasla uzaktan eğitim için yapılacak altyapı masraflarının daha az miktarda olması gösterilebilir.

## 2.1. UZAKTAN EĞİTİM MODELLERİ

Uzaktan eğitim modellerinin belirlenmesinde yer ve zaman olmak üzere iki kriter vardır. Öğrenci ve öğretmenin aynı ortamda bulunup bulunmamasına göre uzaktan eğitim türleri değişiklik göstermektedir. Simonson, Smaldino ve Zvacek'e göre

Dan Coldeway eğitim uygulamalarını dört şekilde incelediği bir yapı önermiştir. Buna göre;

Zaman ve mekân değişkenlerini dikkate alan bu yapı, eğitim ve uzaktan eğitim uygulamalarında, *aynı zaman- aynı yerde eğitim; farklı zaman- aynı yerde eğitim; aynı zaman- farklı yerde eğitim ve farklı zaman- farklı yerde eğitim* şeklinde farklı yaklaşımlar hakkında bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeveye göre geleneksel eğitim *aynı zaman- aynı yerde eğitim*de yer alır. Eğitim, sınıf ortamında ve öğretmen merkezlidir ve öğrenciler ve öğretmen ile belli yer ve zamanda yüz yüze öğrenmeyi gerektirir. *Farklı zaman- aynı yerde eğitim* ise bireysel öğrenmenin, bir öğrenme merkezinde veya laboratuvarında ya da aynı sınıfların birden çok bölümünün sunulduğu yerlerde meydana geldiği şeklindedir. Böylece öğrenciler seçtikleri herhangi bir saatte aynı mekânda derse katılabilirler. Son iki kategori farklı yerlerde gerçekleşen eğitime odaklanmaktadır ve telekomünikasyon sistemlerinin kullanılmasıyla mümkündür. Çoğu zaman, televizyon yerel sınıfı öğretmenle ve öğrencilerle uzaktaki öğrencilere bağlamak için kullanılır. Uydu, video, fiber optik sistemler ve web yayını, *aynı anda- farklı yerlerde eğitim* için giderek daha fazla kullanılmaktadır. Zoom gibi web tabanlı video sistemleri, canlı eğitim vermek için giderek daha fazla kullanılıyor. Bu yaklaşıma eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim de denir. Öğrenciler ayrıca farklı zamanlarda ve farklı yerlerde öğrenebilirler. Coldeway, uzaktan eğitimin en saf biçiminin farklı zamanlarda ve farklı yerlerde gerçekleştiğini söylemiştir. Başka bir deyişle, öğrenciler ne zaman ve nerede öğreneceklerini ve öğretim materyallerine ne zaman ve nerede erişebileceklerini seçerler. Son zamanlarda web ortamlarında yapılan öğretim, öğrencilere erişebildikleri her yerde ve istedikleri zaman sunulmaktadır. Bu yaklaşıma ise eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim denir (2015, s. 9-10).

**Şekil 6.** Coldeway'in eğitim uygulamaları



Özmen ve Ediz'e (2002) göre uzaktan eğitimde kullanılan modeller genelde eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır (Şekil 7). Ayrıca, amaç ve kullanılan araçlara bağlı olarak her iki grup da kendi içinde pasif ve etkileşimli olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Pasif uzaktan-eğitimde eğitim tek yönlüdür, etkileşimli eğitimde ise çift yönlüdür. Eş zamanlı etkileşimli bir modelde öğretmen, aynı anda farklı ortamlarda bulunan öğrencilere ders verip aralarında karşılıklı iletişim mevcutken eş zamansız etkileşimli modelde öğretmen tarafından hazırlanan ders materyallerine öğrenci istediği zaman ve yerden internet aracılığıyla ulaşabilmekte, sormak istediği soruları öğretmene e-posta vasıtasıyla sorabilmektedir.

Eş zamanlı uzaktan eğitim modeli *senkron* veya *online* eğitim olarak da adlandırılır. Burada eğitim geleneksel sınıf ortamından sanal sınıf ortamına taşınmıştır. Öğrenciler ile öğretmenin aynı anda buldukları yer sanal sınıflardır ve burada üretilen bilgi anında hedef kitleye yani öğrencilere ulaştırılır. Yani dersler canlı olarak işlenir. Bu modelde anlık soru sorma, tekrar etme, anlaşılmayan kısımların tekrar anlatılması, tartışma gibi sınıf içi etkileşimlerle yüz yüze eğitime yakın bir ortam yaratılmaya çalışılır. Eş zamanlı eğitim soru sorma, sorulan sorulara anında dönüt alabilme, gerçek zamanlı bir tartışma ortamının olması bakımından sınıf ortamına daha yakın bir ortam sunduğu için daha avantajlıdır.

Eş zamansız uzaktan eğitim modeli ise *asenkron* veya *offline* eğitim olarak adlandırılır. Bu modelde de sanal sınıflar vardır ancak bilgi önceden üretilip depolanır ve öğrenciler istedikleri zaman ve tekrarda, kendi hızlarında üretilen bu bilgiye erişirler. Bu modelde etkileşim öğrenci ve bilgi arasında olurken öğrenci öğretmen iletişimi ve etkileşimi gecikerek gerçekleşmektedir. Geri bildirimler gecikmelidir, bu da öğrencinin etkileşimini, ilgisini, derse katılımını ve motivasyonunu düşüren bir durumdur.

**Şekil 7.** Uzaktan eğitim modelleri

Uzaktan Eğitim Modelleri			
Eş Zamanlı Uzaktan Eğitim		Eş Zamansız Uzaktan Eğitim	
Etkileşimli	Pasif	Etkileşimli	Pasif
Ders aynı anda öğrencilere iletilir ve öğrenciler aynı anda soru sorabilir.	Ders aynı anda öğrencilere iletilir, ancak öğrenciler ders seansı sırasında soru soramazlar.	Önceden hazırlanmış ders notlarına öğrenciler dilediği zaman ve tekrarlı olarak ulaşır. Öğrenciler e-posta yoluyla soru gönderebilirler.	Önceden hazırlanmış ders notlarına öğrenciler dilediği zaman ve tekrarlı olarak ulaşabilir, ancak öğrenciler soru soramazlar.

Uzaktan eğitimde kullanılan bu eş zamanlı ve eş zamansız eğitim modellerinin avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Midkiff ve DaSilva, 2000, s. 16 ve Taylor, 2002, s. 27):

Eş zamanlı modelin avantajları:

- Mekânla ilgili engelleri ortadan kaldırır.
- Tam zamanlı kullanıcılar için eğitime erişim sağlar.
- Grup tartışması için iyi bir fırsat sunar.
- Öğrencilerin birbirleriyle veya grup olarak tartışmasına imkân sağlar.
- Normal sınıfta derse katılmak için isteksiz olan öğrenci, klavyesini kullanarak derse katılır ve kendisini eskisi kadar baskı altında hissetmez.

Eş zamanlı modelin dezavantajları:

- Ders saatlerinin farklı saat dilimlerinde bulunan öğrencilere göre ayarlanmasında problemler yaşanır.
- Birbirleriyle uyumlu öğrenme ortamı oluşturmada sorunlar olabilir.

Eş zamansız modelin avantajları:

- Zaman ve mekân ile ilgili engeller ortadan kalkar.
- Herkes için eğitime erişim imkânı vardır.
- Farklı saat dilimlerinde olan öğrenciler için bir avantajlı bir durumdur.
- Eğitimin uluslararasılaşması söz konusudur.
- Geçmiş deneyimlerin çeşitliğine izin verir.

Eş zamansız modelin dezavantajları:

- Sanal bir öğrenme ortamı oluşturur.
- Uygulamalı dersler için uygun değildir.
- Öz disiplin, olgunluk gerektirir.
- Anında geri bildirim verilemez.

## 2.2. UZAKTAN EĞİTİMİN SUNDUĞU İMKÂNLAR

Odabaş, uzaktan eğitimin toplum için psikolojik, sosyolojik, mali ve kültürel açılarından birtakım avantajları olduğunu söyler ve bu avantajları şu şekilde sıralar:

- Dinamik ve geniş halk gruplarına yönelik mekân sorunu olmaksızın eğitimin sürdürülmesi,
- Eğitimin yalnızca ulusal değil uluslararası standartlar da gözetilerek yapılandırılması,
- Esnek ve objektif ölçme-değerlendirmeye olanak tanınması,
- Görsel-işitsel eğitime fırsat veren teknolojilerin kullanımı ile içeriği daha çok zenginleştirilmiş ve öğrenciyi motive eden örneklerin sunulması,
- Çalışan insanlara işinden ve bulunduğu yerden ayrılmaksızın eğitim fırsatı sunulması,
- Gereğinden fazla kadroların azaltılması, öğretim kadrosu arasında rekabet ortamı oluşturulması ve öğrencilere istedikleri okulda eğitim yapma fırsatı sunulması,
- Eğitimin temel giderlerini ve öğrencinin yapması gereken harcamayı azaltması; öğrencilerin örgün eğitim için yapacakları barınma, yol masrafları ve geleneksel eğitimin temel giderleri olan bina, personel vb. masraflar göz önüne alındığında, uzaktan eğitim için yapılan altyapı harcamalarının çok önemli bir miktar tutmaması (2003, s. 30).

Bu imkânlarla ilaveten ayrıca teknolojik altyapının uzaktan eğitimle birlikte kullanılmasıyla, uzaktan eğitim öğrencileri klasik eğitime nazaran hem görsel hem işitsel bakımdan daha zenginleştirilmiş bir eğitim alma imkânına sahip olurlar. Uzaktan eğitimin öğrencilere sağladığı bir diğer avantaj ise yüz yüze derslere katılma konusunda isteksiz olan öğrencilerin, uzaktan eğitim sayesinde bireysel ve kendi hızlarında eğitim almaları onların kendilerini ifade etme ve başarısız olma kaygılarını en aza indirdiği görülmektedir. Taylor ve White bu durumu “İnsanlar herhangi bir nedenden dolayı sosyal olarak izole olabilirler. Bu, çoğunlukla finansal, fiziksel, duygusal veya aile koşulları nedeniyle bir şekilde dezavantajlı olmalarından kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitimin en çok da yardımcı olabileceği grup budur” (1985, s. 3). şeklinde ifade etmişlerdir.



### 2.3. UZAKTAN EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI

Uzaktan eğitim birçok yönden önemli imkânlar sağlasa da bazı yönlerden sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkları;

- Laboratuvar, atölye gibi yerlerde uygulamaya yönelik, pratiğe dayalı derslerden yeterince yararlanamamak, teorik bilgiye daha çok ağırlık verme eğiliminde olmak,
- Her öğrencinin teknolojik imkânlarının aynı olmamasından kaynaklanan fırsat eşitsizliği,
- Teknik sorunlardan kaynaklı öğretmen- öğrenci arasındaki iletişimin zaman alması sonucu oluşan ders saati ve dönem içinde hedeflenen kazanımların tamamlanamaması,
- Sosyal ve bireysel etkileşimin eksikliği,
- Güçlü öz motivasyon ve zaman yönetimi becerileri olmayan öğrencilere yeterli yardım yapılamaması,
- Öğrenci, öğretmen ve yaşlılarla yüz yüze iletişimin olmaması, öğrencilerde iletişim becerilerinin gelişiminde eksiklik olması,
- Çalışan bireylerin kendilerine ayıracak vakitlerinin azalması, birden fazla sosyal aktiviteyi birlikte götürmek zorunda olmaları,
- Öğrenciyi motive edici faktörlerin olmaması,
- Bireysel çalışma alışkanlığı olmayan kişilerin zorlanması,
- En azından şimdilik tıp, mühendislik gibi pratiğe yönelik disiplinlerde uzaktan eğitimin etkili bir şekilde kullanılamaması olarak özetleyebiliriz.

Uzaktan eğitim, fırsat eşitsizlikleri ile zaman ve mekânın sınırlandırıcı özelliğini ortadan kaldıran, geniş öğrenci kitlesine hizmet etmeyi amaçlayan, kaliteli bir eğitim vermeyi hedefleyen bir eğitim sistemidir. Sınırlılıkları ve olumsuz yönleri olmasına rağmen sağladığı avantajlar sebebiyle zamanla daha fazla kullanılacağına inanılan bir eğitim modeli olacaktır.

### 2.4. KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİM İÇİ DERSLER (KAÇD)

Kitlesel Açık Çevrim İçi Dersler (KAÇD) fikrinin öncüleri olarak George Siemens ve Stephen Downes kabul edilmektedir (Downes, 2012, s. 26). KAÇD, Siemens ve Downes

tarafından ilk kez 2008 yılında tasarlanan bir ders için kullanılmıştır. KAÇD'nin son yıllarda hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında popülerlik kazanmasının sebeplerini Vorobyeva şu şekilde açıklar: KAÇD öğrencilere kendi evlerinin veya istedikleri bir yerin rahatlığında yeni bir yetkinlik kazanma fırsatı sunarken öğretmenler de tek bir seferde oluşturduğu dersi tam zamanlı öğrencilerine veya dünyanın dört bir tarafındaki öğrencilere, insanlara öğretmenin ek bir aracı olarak kullanabilmektedir (2018, s. 136).

KAÇD web temelli ve ücretsizdir aynı zamanda eş zamansız (zamandan bağımsız) uzaktan eğitime örnek olarak verilebilir. Bozkurt, KAÇD'leri:

Eğitim alanına yansıyan, bilginin yapısında ve bilgiye erişim olanaklarındaki değişiklikler, günümüzde öğretme merkezli anlayıştan öğrenme merkezli anlayışa doğru yaşanan farklılık ve bu değişikliğin özündeki açıklık, esneklik, otonomluk, kişiselleştirilebilirlik gibi günümüz ağ toplumunu özetleyen anahtar kavramlar sayesinde öğrenme, zaman ve mekân bağlamında bağımsızlığını kazanmış, her zaman her yerde gerçekleşen, kesintisiz bir eylem hâline gelmiştir. Bu düşüncenin bir yansıması olarak yaşam boyu öğrenme önem ve anlam kazanmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmelerin sonucu olarak Kitleli Açık Çevrim İçi Dersler (Massive Open Online Course- MOOC) yirmi birinci yüzyıl öğrenenlerinin bilgi gereksinimini karşılayabilecek dönüşüm hâline gelmiştir (2015, s. 57).

şeklinde açıklamaktadır.

Avrupa Komisyonu KAÇD'yi,

Herhangi bir ücret ve katılım sınırı olmaksızın herkese açık, genellikle bir çalışma alanındaki bir dizi öğrenme hedefi etrafında yapılandırılmış ve belirli bir süre boyunca (başlangıç ve bitiş tarihi ile) devam eden, akranlar, öğrenciler ve öğretmenler arasında etkileşimli olasılıklara izin veren ve öğrenme ortamının oluşturulmasını kolaylaştıran çevrim içi bir kurstur. Herhangi bir çevrimi içi kursta olduğu gibi, bağımsız eğitim için bazı kurs materyalleri ve öz değerlendirme araçları sağlar (European Commission, 2014, s. 2).

olarak tanımlamaktadır.

Bozkurt, Kitleli Açık Çevrim İçi Dersleri, açıklık felsefesi üzerine inşa edilmiş ve açıklık hareketinin son uzantısı olarak yaşam boyu öğrenenler tarafından sıklıkla talep edilen, öğrenenin otonom, bağımsız ve kendi ihtiyaçlarına göre öğrenmesi; bilgiye erişmekte dijital bölünme ile ortaya çıkan sınırlılıkların azaltılarak ve ortadan kaldırılarak öğrenenin ve bilginin özgürleşmesi; öğrenme sürecinin demokratikleşmesi ideallerini taşıyan uygulama olarak tanımlamaktadır (2017, s. 30). Bu bağlamda KAÇD'yi açıklık

felsefesini benimseyen ve formal bir yapıyı da içeren öğrenme kaynaklarının uygulamaları olarak tanımlayabiliriz.

Kitlesele Açık Çevrim İçi Ders ifadesinde yer alan kavramlar aşğıdaki gibi açıklanabilir:

**Kitlesele:** “Bu kavram genellikle büyük öğrenici sayıları ile ilişkilendirilse de kitleselelik büyük miktardaki öğrenen sayısından ziyade, kapsam ile ilgili bir durumdur ve daha çok fiziksel kampüs sınırlarının dışında küresele mega sınıf kavramına dikkat çekmekte, öğrenenlerin farklılığından kullanılan araçların sayısına kadar çeşitliliği ve büyüklüğü vurgulamaktadır” (Bozkurt 2015, s. 61). “Başka bir ifadeyle kitleselelik çeşitliliğe vurgu yapan bir kavramdır. Çeşitlilik, yaş, cinsiyet, etnik köken, dil, kültür, sosyoekonomik geçmiş gibi farklı değişkenleri kapsayan bir kavramdır (Bozkurt, 2017, s. 31). Ayrıca kitleselelik derslere katılan tüm öğrencilerin benzer ders tecrübesi yaşamalarını da ifade eder.

**Açıklık:** “Açıklık kavramı bu ders sisteminin esnekliğine ve açıklık felsefesine vurgu yapmaktadır. Açıklık, bilgiyi talep eden bireyler ve bilgi kaynakları arasında sınırların ortadan kalktığı öğrenme yapısını ifade etmektedir” (Bozkurt 2015, s. 61). Burada bahsedilen sınırlardan kasıt öğrencinin kendi ihtiyacına yönelik belirleyeceği derse herhangi bir ön şart olmadan, ücretsiz katılıp yararlanabilmesi, diğer katılımcılarla etkileşimde bulunabilmesi ve tüm bunlarda özgür olmasıdır. Jansen ve Schuwer, açıklık kavramının sadece ücretler ile ilgili olmadığını, bu amaçla, öğrenmenin önündeki tüm engellerin ortadan kaldırılması gerektiğini, açıklığın aynı zamanda açık erişilebilirlik, açık izin politikası, yer, çalışma hızı ve zamanı ve açık giriş özgürlüğü ile de ilgili olduğunu belirtir (2015, s. 15).

**Çevrim İçi:** “Bu derslerin çevrim içi ortamlarda, ağlar üzerinden bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanakları kullanarak yürütülmesini ifade etmektedir” (Bozkurt, 2015, s. 61). Bu kavram, coğrafi sınırları ortadan kaldırarak interneti olan herkesin öğrenme sürecine dâhil olabilmesine imkân tanır.

**Ders:** “Öğrenme içeriğinin akademik olarak yapılandırılmasını, eğitsel bir plan ve pedagojik yaklaşımlarla Kitlesele Açık Çevrim İçi Dersler içeriğinin tasarılmasını ifade etmektedir” (Bozkurt, 2015, s. 61).

KAÇD'nin özelliklerini McAuley vd.

KAÇD öğrenme hedeflerine, önceki bilgi ve becerilere ve ortak çıkarılara göre kendi kendini organize eden, sayıları yüzlerden binlere ulaşan öğrencilerin aktif katılımına dayanır. KAÇD’lerde önceden belirlenmiş bir zaman çizelgesi, haftalık konular gibi bazı kurallar mevcuttur. Genellikle ücretsizdirler, katılım için internet erişimi ve öğrenmeye dair isteğin olması dışında denklik gibi başka bir ön koşul istemez (2010, s. 4).

olarak aktarır. Koutropoulos vd. ise “Açık, sosyal yapılı, yapılandırmacı ve bağlantıcı bir bilgi üretim biçimini benimser. Kısacası, herkes kendi öğrenme ihtiyaçlarına göre katılma, yaratma, etkileşim kurma, analiz etme ve yansıtma konusunda özgürdür. Pedagojik bir yapı söz konusudur ancak katılımcılar tarafından uygulananın dışında çok az kontrol vardır. (2012, s. 1)” diyerek KAÇD’i pedagojik yönden ele alır.

KAÇD sadece videoya kaydedilmiş derslerden ibaret değildir. Bu videolara ilaveten Latchem, iyi tasarlanmış, otoriter, ilgi çekici ve aydınlatıcı video klipler, okuma materyalleri, animasyonlar, panel tartışmaları ve kendi kendini değerlendiren ödevler ve dışarıdan değerlendirilen ödevler içermeleri durumunda KAÇD’nin geleneksel derslerden veya geleneksel sınıf öğretiminden daha etkili olabileceğini savunmaktadır (2018, s. 14). Latchem, KAÇD kurslarındaki ders biçimlerinin değişiklik gösterdiğini, ancak genellikle video derslerine ek olarak tartışma forumları, akran değerlendirme etkinlikleri, sınavlar ve okumalar biçiminde tasarlandığını belirtir (2018, s. 39). KAÇD öğrencinin neyi, ne zaman, neden öğreneceklerini seçmelerinin beklendiği bir ortamdır.

KAÇD’yi öğrenme materyali sunan diğer web sitelerinden ayıran kriterler ise Özarslan ve Ozan tarafından içeriklerin bir müfredat dâhilinde yapılandırılması, ölçme ve değerlendirme araçları sunması, öğrencilerin kendi aralarında etkileşimi için araçlar barındırması, kurumsal bir yapıya sahip olması ve sertifikasyon sağlayabilmesidir (2021, s. 53) olarak açıklanmıştır.

#### 2.4.1. Kitlesele Açık Çevrim İçi Derslerin Güçlü Yönleri

Geleneksel eğitim ile kıyaslandığında temel niteliği bireysel öğrenme ve çalışmaya yönelik olan KAÇD, “uzaktan eğitimin, uygun teknoloji ve pedagoji karışımı ile uygun şekilde planlandığı, tasarlandığı ve desteklendiği zaman, geleneksel yüz yüze sınıf eğitimine eş değer veya belirli senaryolarda daha etkili olduğunu göstermektedir” (Siemens, Gašević ve Dawson, 2015, s. 11). KAÇD, öğrencilere resmiyetten uzak ders

ortamları sunar. Erişebilmek için sadece internetin olmasının yeterli olduğu, derslere kaydolmak için hiçbir ücretin ödenmediği veya cüzi bir miktarın ödendiği, KAÇD’de verilen derslerin alan çeşitliliğinin bir sınırının olmaması, bu derslere katılmak için herhangi bir ön koşulun olmaması, derslerin katılmak isteyen herkese açık olması, derslerin zaman ve mekândan bağımsız olması sebebiyle öğrencilerin hız bakımından dersleri istediği gibi yapılandırılabilmesi KAÇD’nin güçlü yönleri arasındadır.

Stuchlíková ve Kósa, KAÇD girişimlerine katılan üniversitelerin çoğunun, En İyi Üniversiteler listesinde bulunduğunu, KAÇD’nin kurumların hem eğitim kalitesini hem de prestijini artırmak ve müfredatlarını yeni öğrenciler ve katılımcılar için çekici hâle getirmek için uygun bir araç olduğunu, çevrim içi öğretme ve öğrenme sürecinde bir eğitim deney alanı oluşturduğunu belirtir (2013, s. 361). Açık doğası gereği sınırsız sayıda katılımcıya ulaşabilmesi, alanında otorite, tanınmış eğitmenlerin sınıf ortamında mümkün olmayacak kalabalıkta bir öğrenci grubuna ulaşabilmesi KAÇD’nin bir diğer güçlü yönleridir.

KAÇD’nin ayırt edici ve güçlü özelliklerinden biri de katılımcılarının büyüklüğü ve genişliğidir. KAÇD’ye kaydolun bireylerde dil, kültür ve coğrafi sınırlar ortadan kalkar. Bu katılımcılar, çok dilli, çok kültürlü, çok ırklı ve çok farklı arka planlara sahip bireylerden oluşur. KAÇD, geleneksel sınıf ortamının sınırlarını aşarak dünyanın dört bir yanından katılımcılarla etkileşim kurma fırsatı sunar.

KAÇD’ye katılan bireylerin demografik yapısı, yaşı, eğitim veya mesleki geçmişi sınırlamalara tabi değildir. Katılımcılar, farklı yaş gruplarından, farklı eğitim düzeylerinden ve farklı mesleklerden gelebilirler. KAÇD’ye katılanların katılma amacı ve motivasyonları da oldukça çeşitlilik arz etmektedir. Bazıları yabancı dil hazırlık sınıfını geçmek için katılırken bazıları kişisel anlamda kendini veya mesleki becerilerini geliştirme amacıyla KAÇD’ye kaydolur. Yeni bir beceri öğrenmek, kişisel ilgi alanlarını geliştirmek veya hobiler edinmek için KAÇD’ye kaydolunlar olduğu gibi, kariyerlerinde ilerlemek veya yeni iş fırsatlarına erişmek için KAÇD’ye katılanlar da mevcuttur. Ayrıca, yüz yüze sınıf ortamında yapılan eğitime erişimi olmayan veya uygun ücretli ve esnek bir öğrenme deneyimi arayan bireyler de KAÇD’ye ilgi duyarlar.

#### 2.4.2. Kitlesele Açık Çevrim İçi Derslerin Sınırlı Yönleri

KAÇD'lerin sayısız olumlu yönlerinin yanında hiç şüphesiz olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu sınırlı yönlerin en başında öğretmen ve öğrencinin sınıf ortamında olmamalarından kaynaklanan öğretmen öğrenci ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin neredeyse düşük bir düzeyde olması söylenebilir. Bir diğere olumsuz sayılabilecek durum ise herkesin bilgisayar okuryazarlığının olmamasından kaynaklanan problemlerdir. KAÇD'ler üzerinden alınan dersler sonunda akredite olamamak, dersler sonunda sadece sertifika veya katılım belgesinin verilmesi ve bu belgelerin her kurum tarafından kabul edilmemesi, ölçme değerlendirme esnasında öğrencilerin kopya çekme veya başka etik olmayan davranışlarda (yerine başka birinin sınava girmesi, sınav esnasında derse ait kaynakları kullanma vb.) bulunması ve teknolojik altyapısının ve ders içeriklerinin maliyetli olması KAÇD'lerin sınırlı yönleri arasındadır. Yukarıda KAÇD'lerin güçlü yönleri arasında saydığımız derslerin zaman ve mekândan bağımsız olması sebebiyle öğrencilerin hız bakımından dersleri istediği gibi yapılandırılabilmesi, öz disiplini olmayan öğrenciler için bir dezavantaja dönüşür. Öğrencilerin lehine iken onların aleyhine olan bu durumu Ongulu vd.,

Öğrenci bir cihette kendi motivasyonunu kendisi sağlamakla sorumludur. Ders saatlerinin belirli saatlerde olmaması nedeniyle derse katılım ve devamlılık hususlarına dikkat edebilmesi, öğrenim hızını iyi ayarlaması ve kendi başına araştırma yapabilmeyi öğrenmesi gereklidir. Ders katalog yelpazesinin çok geniş olması, öğrencinin nereye odaklanması gerektiği hususunda karar vermesini zorlaştıran bir durumdur. Bu nedenle kişi kendisini iyi tanımalı ve ilgi alanlarını iyi belirlemeli, bir açıdan kendi rehberliğini kendisi yapabilmelidir (2016, s. 900).

şeklinde ifade etmişlerdir.

Chacón-Beltrán ise,

Sadece bir KAÇD'ye kaydolma eylemi, bilgisayar okuryazarlığına ek olarak, kişinin kendi öğrenmesini teşvik etmede yüksek derecede özerklik ve kişisel ilgi anlamına gelir. Bir KAÇD'ye katılım ve KAÇD'nin tamamlanması, kurs üyeleri, kurs tasarımcıları tarafından sağlanan görsel-işitsel öğrenme materyalleri, diğere kurs katılımcılarıyla etkileşim veya kurs

kolaylaştırıcılarının yardımı şeklinde başkalarının yardımına güvense bile, zorlu bir görevi yerine getirmek için yeterli öz disiplin gerektirir (2017, s. 24).

diyerek öz disiplinin KAÇD’lerde ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

KAÇD’lerin tamamlanma oranlarının düşük olması, öğrenci grubunun yönetilemez boyutu ve heterojenliği (Bárcena vd. 2014, s. 12), öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişimin düşük hatta hiç olmaması gibi bir dizi sorunlarla karşılaşmaktadır. Tüm bu sınırlamalara rağmen KAÇD’ler şimdiye kadar elde edilmemiş bir potansiyele sahiptir. Bunlardan en önemlisi yapılan her şeyin görüntülenmesi ve kaydedilmesidir. Bu imkânın sınıf içinde yapılması mümkün değildir çünkü tüm etkileşim çevrim içi olarak gerçekleşmez ama KAÇD öğrenme ve öğretmenin kaydedilmesine, tekrar izlenmesine imkân sağlamaktadır. Kaydedilen bu veriler, öğrencilerin ilerlemesini takip etme, gelecekteki performanslarını tahmin etme ve ortaya çıkmadan önce potansiyel öğrenme zorluklarını tespit etme gibi çok amaçlı hedeflere hizmet edebilir.

## 2.5. KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİM İÇİ DİL DERSLERİ (KAÇDD)

Kitlesel Açık Çevrim İçi Derslerin sunduğu imkân, fırsat ve kolaylıklar hiç şüphesiz dil öğretimi için de büyük fırsatların kapısını aralamıştır. Yaşadığımız toplumda artan küreselleşme sonucunda dil öğrenmek hem de uluslararası düzeyde dil öğrenmek artık bir gereklilik değil bir zorunluluk olmaya başlamıştır. KAÇD’ye artan ilgi, dil eğitimcilerini bu alana yönlendirmiştir ve dil öğretiminin KAÇD üzerinden yapıldığı Kitlesel Açık Çevrim İçi Dil Dersleri (bundan sonra KAÇDD) [İngilizcesi LMOOC veya MOOLC] ortaya çıkmıştır. Özarslan ve Ozan, ortaya çıkan bu ortamları, “Dil öğretiminde bilginin formu (yazılı metinler, çizimler, fotoğraflar, ses ve video) zaman içinde sabit kalsa da bunların dağıtımında kullanılan medya değişmiştir” (2021, s. 33). olarak tanımlamaktadır. KAÇDD yabancı veya ikinci dil öğrenimi için erişim ve katılım imkânının sınırsızca sunulduğu web tabanlı çevrim içi derslerdir. Bir KAÇDD’nin nasıl olması gerektiği sorusuna yanıt olarak Perifanou ve Economides,

Başarılı ve gelecek vaat eden bir dil öğrenme ortamının çeşitli şekillerde etkileşimli olması gerektiği açıktır. Öğrencilere etkileşimli ve motivasyonel eğitim materyallerine erişimin yanı sıra otantik iletişim için fırsatlar sağlamalıdır. Bu sayede gerçek iletişimi pratiğe

dökebilecek, yeni dil biçimlerini keşfedebilecek, hedef dilin kültürünü öğrenebilecek ve genel olarak tüm temel dil becerilerini uygulayabilecek ve edinebileceklerdir (2014, s. 3563).

şeklinde cevap vermişlerdir.

Nasıl ve ne şekilde öğrenilirse öğrenilsin dil öğrenimi çok boyutlu bir süreçtir. Bir dili tam anlamıyla öğrenebilmek için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine odaklanmanın yanı sıra telaffuz, kelime ve dilbilgisine de gereken önemin verilmesi gerekir. Tüm bu yönlerin gelişimi için farklı etkinlikler ve etkileşim ortamlarının kullanılması gerekmektedir. Sözü edilen bu yönlere ek olarak ayrıca dil öğrenimi öğrencinin ihtiyaçları, bireysel farklılıkları, dil öğrenmedeki amacı ve dil öğrenirken çevresi ile ne kadar iletişime geçtiği gibi faktörlere de bağlıdır. Bir dil öğrenimi dört temel dil becerisinin yanında dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz öğrenimini de içeren çok yönlü bir öğrenmedir. Genellikle dil öğreniminde başarılı olmak için o dilin dilbilgisi kurallarını teorik olarak öğrenmek, belirli bir kelime dağarcığına sahip olmak, bu kelimelerin nasıl telaffuz edileceğini, cümle içerisinde nasıl kullanılacağını öğrenmek, farklı türde metinler okuyup anlayabilmek, farklı türde metinler yazabilmek, konuşulan dilin anlaşılabilmesi ve diğer insanlarla o dilde iletişim kurabilme becerisini kazanmayı gerektirir. Bu süreç, öğrencinin dilin konuşulduğu topluluğun içinde olmasıyla kolaylaşırken, sınıf dışında pratik yapma fırsatı olmadığında biraz zorlaşır. Bahsedilen bu süreçten dolayı dilin kendi kendine öğrenilmesinin zor bir süreç olduğu söylenebilir.

KAÇDD'leri, KAÇD'lerden ayıran özellikleri Ding ve Shen,

İlk olarak bir dil dersi normalde daha geniş bir konu yelpazesini, öğrenme materyallerini ve etkinlikleri içerdiğinden genellikle diğer konulardaki KAÇD'lerden daha heterojendir. İkincisi, KAÇDD'lerdeki öğretim videoları sadece bir ders vermenin yolu değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini hedef dil ve kültürle meşgul etmeleri için otantik bir dil girdisi ve fırsat kaynağıdır (2022, s. 3).

olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla dil öğrenme süreci sadece kelime ve dilbilgisi öğretimi yapmak ve öğrenciyi beceri bazında geliştirmek değil aynı zamanda öğrenciye hedef dilin kültürünü öğretme, dilin farklı ortamlarda nasıl kullanıldığı bilgisini verme ve nasıl iletişim kurabileceğini göstermek olduğu için KAÇDD'de öğrenciye materyal çeşitliliği sunmak esastır.

Sokolik, KAÇDD'nin nasıl bir platform olması gerektiğini



Dil öğrenme görevine uygun daha zengin, daha nüanslı bir iletişim araçları setine, yalnızca dil yapıları üzerine açıklayıcı derslere başvurmada dil ve çalışma kültürü örnekleri sunan öğretim videolarının kullanımına ve öğrencilerin yetenek ve hedeflerine duyarlı değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyar (2014, s. 27).

sözleriyle anlatır.

Pek çok platformda KAÇDD'nin dil öğrenimi için uygun olup olmadığı sorusu hakkında görüşler beyan edilmektedir. Godwin-Jones, KAÇDD'nin izole edici bir yapısının olduğunu, bu tür ortamların dil öğrenimine elverişli olmadığını, İspanyolcaya başlamak için yalnızca Rosetta Stone dil öğrenme yazılımını kullanan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, Rosetta Stone'un öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirebileceğini ancak öğrencilerin İspanyolca bir sohbete devam edebilmede görece daha az performans sergilediklerini, stratejik yetkinlik, hedef dilde yardım isteme veya ifade etmek istediklerini formüle etmenin başka yollarını bulma yeteneklerinin zayıf olduğunu dile getirmiştir (2014, s. 7). Bárcena ve Martín-Monje, dil öğreniminin iletişimsel eylemin genel başarısındaki rolünün genellikle resmî veya örgütsel unsurlardan daha belirgin olarak kabul edilen karmaşık bir dizi alıcı, üretken ve etkileşimli sözlü ve sözel olmayan işlevsel yetenekleri uygulamaya koymayı içerdiğini belirtir (2014, s. 2). Dolayısıyla bir KAÇDD'nin başarılı olabilmesindeki en önemli faktör, öğrencilerin sistemde öğrendiklerini sadece anlaması, ezberlemesi ve öğrendiklerini yeniden üretmesi değil, öğrencilerin sistemde öğrendiklerini uygulama fırsatlarına ne ölçüde sahip olup olmadığına bağlıdır. Tıpkı bisiklet binmeyi yeni öğrenmeye başlayan bir bireyin belirli aralıklarla pratik yapması gerektiği gibi öğrencinin öğrendiği dili -öğrendiği ortam ne olursa olsun- önemli ölçüde pratik yapması gerekmektedir.

Vorobyeva, KAÇD ortamlarında bir dilin dilbilgisinin ve fonetiğinin öğrenilmesinin zor ve zaman aldığını, sistemin çok yardımcı olmadığını, özellikle fonetiğin sürekli geri bildirim istediğini, teoriğin yanı sıra çok fazla pratik gerektirdiğini ve KAÇDD'nin, konuşma tanıma teknolojisinin mükemmel olmaktan uzak olduğu için kaliteli geri bildirim sağlayamadığını söylerken kelime bilgisinin, KAÇD teknolojileri kullanılarak dil ediniminin bu kısmının oldukça bağımsız olması sebebiyle bir eğitmenle tam zamanlı öğrenmeye benzer bir başarı ile oluşturulabileceğini söyler. Vorobyeva KAÇDD'de dil öğrenimini dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri bakımından ele aldığı

anlama becerilerinden dinleme ve okumanın geliştirilmesinin daha kullanışlı olduğunu ancak anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın geliştirilmesinin daha kişiselleştirilmiş geri bildirim ve uygulama gerektireceğinden dolayı daha zor olduğunu ifade eder (2018, s. 141-142).

Dil öğrenimi büyük ölçüde beceriye dayalıdır dolayısıyla bu da öğrencinin üretim ve etkileşiminin yüksek düzeyde olmasını gerektirir. Bu sebeple dil öğreniminin KAÇDD aracılığıyla başarılmasının çok zor olduğu görüşü vardır. İnternetin olduğu her ortamda kolayca ulaşılabilirliği, çoğunlukla ücretsiz olması, esnek çalışma saatlerine sahip olması, yüz yüze eğitimde kullanılan materyallere göre daha farklı ve fazla dil öğrenme materyallerine ulaşılabilir olması, sınırlı sayıdaki öğrencilerden ziyade daha kalabalık bir topluluğa ve uygulama fırsatlarına erişimin olması KAÇDD'nin güçlü yönleridir. Yüz yüze eğitimde utangaç, içine kapanık veya çok sosyal olmayan, kendi kendine öğrenmek isteyen öğrenciler ve öğrenciler arasında önemli bireysel farklılıkların olduğu ve KAÇD'nin farklılaştırılmış öğretim sağlamaya yardımcı olabileceği durumların mevcut olduğu düşünüldüğünde dili tüm yönleriyle öğrenmenin zaman, mekân ve masraf açısından ne kadar zor olabileceği, aynı öğretmen veya sisteme mecburen bağımlı olmanın öğrencinin dil öğrenimine engel olduğu, yabancı dil öğrenimi bağlamında öğrencilerin kimi durum ve zamanlarda hedef dile maruz kalmaları ve etkileşimde bulunmaları için çok az fırsat olduğu göz önüne alındığında KAÇDD'yi dikkate almamız gerektiği söylenebilir.

KAÇDD'yi sadece özerk bir şekilde dil öğrenimi olarak düşünmemek gerekir. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi bağlamında alanda hizmet veren KAÇDD'yi bilmek bu tür sistemlerle Türkçe öğrenmek veya sistemleri ders dışında kullanmak isteyen öğrencilere tavsiye verme açısından son derece önemli ve öğrenci açısından da verimli olacaktır. Öğretmen isterse gerek gördüğünde bu sistemleri dersine de entegre edebilir veya sınıf ortamında zamanının yetmediği veya detay olduğunu düşündüğü konular için öğrencileri bu tür sistemlere yönlendirebilir. Bununla birlikte öğretmen gerekli gördüğü, sınıfın gerisinde kalan, zayıf olduğunu düşündüğü ya da sınıf ortamında kendini rahat hissetmeyen, kendini rahat ifade edemeyen öğrencilere bu tür sistemleri kullanma zorunluluğu getirebilir.

Çok farklı amaçlar için toplumun pek çok farklı kesiminden insanlar KAÇDD sistemlerine dil öğrenmek için kaydolmaktadır. Dolayısıyla da KAÇDD'nin başarısı da sisteme kayıtlı bu kişilerin amaçları doğrultusunda elde ettikleri sonuçlara göre değişecektir. Örneğin KAÇDD'ye kaydolan, Türk dizilerini seven ve dizileri altyazısız veya dublajsız orijinal seslendirme ile seyretmek isteyen birinin başarısı yine kişinin amacı nispetinde değerlendirilecektir. Tatilini Türkiye'de geçirmek isteyip bir kafede kahve ısmarlamak, gitmek istediği bir yeri sormak veya bir restoranda yiyecek bir şeyler sipariş vermek için KAÇDD'ye kaydolan birisinin başarısı tüm bu isteklerini ne derece yapıp yapamadığına bağlıdır. Türk klasiklerini orijinal dilinde okumak isteyen biri için başarı kelime dağarcığının genişliğiyle, dil öğreniminden daha fazla hedeflerle ölçülecektir. Doğal olarak KAÇDD'de başarıyı nasıl tanımlayacağımız, öğrencilerin farklı amaçlarla KAÇDD'ye kaydoldukları da göz önüne alındığında, amaçlara göre değişecektir.

KAÇD'deki dil öğrenme ortamlarının tasarımına öğretmen ve öğrenci arasındaki zaman ve mekân farklılığı sebebiyle özel önem verilmesi gerekmektedir. Bu ortamlarda ders hazırlayan öğretmenler, içerik ve sistem tasarımcıları hem sistem içinde verilmesi gereken dersleri, (dört temel beceri, kelime ve dilbilgisi, kültür aktarımı vb.) bunların tasarımını, nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiğini hem de sistemin arayüzünü, -kullanıcı açısından kolay ve anlaşılır olması- sistemde olması gereken modülleri ve değerlendirme araçlarını iyi planlamalıdır.

KAÇD, sadece günümüz için değil gelecekte nasıl bir öğrenme ortamlarının olacağını kesin bilmediğimiz bir zaman için sınıf dışında kişinin hem sistemli olarak bir şeyler öğrenebileceği hem de kendi öğrenmesini yönetmeyi öğrenebileceği, giderek daha da önem kazanan örgün eğitim sınırları dışında bir sistemdir. Göçen, dil öğrenenlerin dili etkin kullanabilmeleri için etkili iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, girişimcilik, okuryazarlık, dijital vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerektiğini ifade eder (2021, s. 299). Çiftçi, Sağlam ve Yayla da 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması ve sürekliliğinin sağlanması için alışlagelmiş geleneksel öğretim yaklaşımlarından uzaklaşıp öğrenci odaklı, teknolojik olarak zenginleştirilmiş bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğunu, bu ortamlarda öğretmenlerin, öğrencilere yol göstermesi ve bu ortamlarda öğrencinin araştırma yapması için gerekli kaynak ve dokümanların bulunması gerektiğini söyleyerek neler yapılması gerektiğini

açıklar (2021, s. 728). KAÇD bahsedilen bu ortamlara geçiş sürecini kolaylaştırma bağlamında bir köprü vazifesi üstlenebilir çünkü KAÇD 21. yüzyıl becerilerini yönetme konusunda güçlü bir beceri gerektiren öğrenme ortamının bir örneği olarak görülmektedir.

### 2.5.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kitlesele Açık Çevrim İçi Dil Dersleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin ana dili olarak öğretiminden farklı olduğu gibi ana dili Türkçe olanlar için hazırlanan KAÇD ile ana dili Türkçe olmayan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan KAÇD de farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi ise uluslararası öğrencilerin, ana dili Türkçe olan öğrencilerden farklı yeterlilik ve anlama düzeylerine sahip olmasından ve KAÇD'nin, yabancı öğrencilerin KAÇD'nin içeriğini tam olarak anlamalarına yardımcı olması gerektiğinden kaynaklanır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ve hazırlanacak olan KAÇD sistemleri için de Kitlesele Açık Çevrim İçi Türkçe Dil Dersleri (KAÇTDD) terim olarak kullanılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik KAÇD incelendiğinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Portalı, Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanan ANA-DİL Türkçe, İstanbul Üniversitesi tarafından hazırlanan İstanbul Türkçe ve Yaşar Üniversitesi tarafından TÜBİTAK 3501 programı kapsamında hazırlanan Türkçe Öğreniyorum sistemi KAÇDD formatında dil öğretimi sunan sistemlerdir. Bu dört sistemin ortak özellikleri özgün ve bir müfredat takip ederek sistematik ilerleyen içerik üretmeleri, sadece sohbet amaçlı olmamalarıdır. Bu özelliklerinden dolayı çalışmada bu dört sisteme yer verilmiştir. Çalışmamız KAÇDD'de A1 düzeyi yazma becerisi öğretimi ve bu tür sistemlerde Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinin nasıl geliştirildiği ile ilgili olduğu için sadece A1 düzeyi incelenmiştir.

#### 2.5.1.1. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı

Yunus Emre Vakfı; Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla

kurulmuş bir kamu vakfıdır. Yunus Emre Enstitüsü (YEE), ise Vakfa bağlı bir kuruluş olarak bu Kanunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ayrıca bilimsel çalışmalara destek vermektedir.<sup>1</sup>

Türkçe Öğretim Portalı, Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2017 yılında geliştirilmiştir. Portal, kelime ve dilbilgisi öğretimi ile dört dil becerisinin öğretimlerini yapacak şekilde tasarlanmıştır. Türkçe Öğretim Portalı hem uzaktan Türkçe öğrenmek isteyenlerin hem de derslerinde yardımcı bir araç olarak kullanılmak üzere öğretmenlerin hizmetine sunulan bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Türkçe Öğretim Portalı'nın özellikleri;

7/24 sınırsız erişim, dil öğretimine yönelik 60'dan fazla etkinlik şablonu, okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleri, video içi etkinlikleri, dil bilgisi etkinlikleri, telaffuz geliştirme aracı, canlı ders modülü (grup dersi veya bire bir ders), soru bankası, sınav modülü, yarışmalar ve ödüller, sosyal medya araçları öğretmen desteği, video eğitim modülü, mobil uyumlu Responsive Tasarım (IOS, Android, Windows), serbest çalışma alanı (materyal kütüphanesi) ve oyunlaştırma özellikleri<sup>2</sup>

olarak sıralanmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü'nün 2021 yılında yayımlanan Faaliyet Raporu'nda sisteme kayıtlı 600.000'e yakın kullanıcı olduğu belirtilmiştir.<sup>3</sup>

Görsel 1'den de anlaşılacağı üzere portal, *Kendi Kendine*, *Çevrim İçi Kurslar*, *Sınıfta Yüz yüze ve Video Dersler ile* olmak üzere 4 farklı şekilde Türkçe öğretimi sunmaktadır. Araştırmamız uzaktan dil eğiti platformlarında kendi kendine Türkçe öğrenen öğrencilerle sınırlı olduğu için sistemin sadece Kendi Kendine bölümü A1 düzeyi incelenmiştir.

Görsel 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9'da *Türkçe Öğretim Portalı* sisteminden çeşitli ekran görüntüleri paylaşılmıştır.

<sup>1</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

<sup>2</sup> <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretim-portali> adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

<sup>3</sup> Dokümana [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2021\\_faaliyet\\_raporu.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2021_faaliyet_raporu.pdf) adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir

Görsel 1. YEE uzaktan Türkçe öğrenme giriş sayfası<sup>4</sup>



Görsel 2. Türkçe öğretim portalı giriş sayfası



<sup>4</sup> Bu çalışmada görseller (Görsel 1-Görsel 9 arası) Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı'ndan ekran görüntüsü olarak alınmıştır. <https://turkce.yee.org.tr/tr/> adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir

Türkçe Öğretim Portalı'na kaydolmak ücretsizdir ve A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde eğitim mevcuttur. Ücretsiz kayıt işlemi yaptıktan sonra Görsel 3'teki gibi bir ekran karşımıza çıkar.

**Görsel 3.** A1 dersler listesi

The screenshot shows the 'Konular' (Topics) section for the A1 level. The topics are arranged in a grid:

- Alfabe (Alphabet) and Merhaba (Hello)
- Bu ne? (What is this?) and Bu kim? (Who is this?)
- Kayıt Testi 1 (Registration Test 1)
- Benim (My) and Nasıl? (How?)

The right sidebar displays the user's profile 'Acemi' with a score of 448. Below the profile, there is a table showing the progress of various modules:

Modül	Durum
Eğitim Süresi	00:00:32
Tamamlanan Modül	0
Kelime	0 / 1789
Loglam Puanı	57
Toplam Elvaz	0

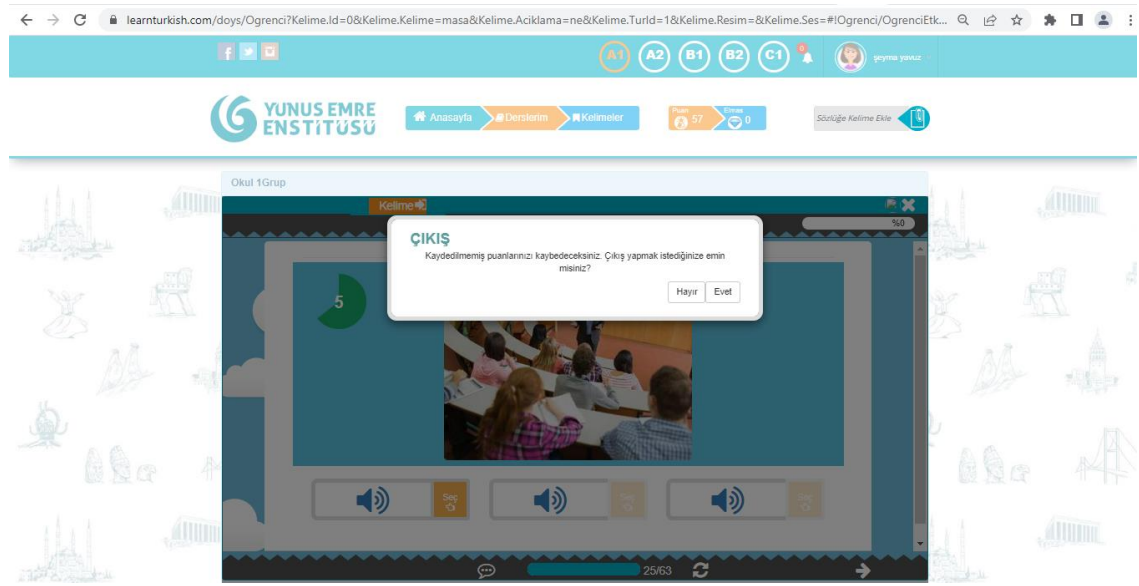
Below the table, there is a 'Raporlar' (Reports) button and an 'Arkadaşlarım' (My Friends) section with buttons for 'Tümü', 'Davetiyeler', and 'Ekle'. At the bottom, there is a 'Kısayollar' (Shortcuts) section.

A1 düzeyinde konular 12 modülde anlatılmıştır. Her iki modülde bir test uygulaması vardır. Sistem bir modülü bitirmeden diğer modüle geçiş izni vermemektedir. Bu durum, KAÇD'de olması beklenen esneklik ve öğrenen özerkliği özelliği ile uyuşmamaktadır. Her ne kadar KAÇD'de öğrencinin özerk, serbest ve kontrolün kendisinde olmasına önem verilse de Türkçe Öğretim Portalı öğrenciye bu serbestliği vermeyerek öğrencinin daha sistemli bir şekilde ilerlemesini veya öğrenciye kontrolün sınırlı verilmesini istemiş olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu serbestliğin olmaması araştırmacı için de zaman kaybına yol açmaktadır. Her modülü bir öğrenci gibi yapıp ilgili araştırma için notlar alıp diğerine geçmek veya geçmemek (sistemden kaynaklı sorunlardan mütevellit) araştırmanın ilerlemesinin sekteye uğramasına sebep olmuştur.

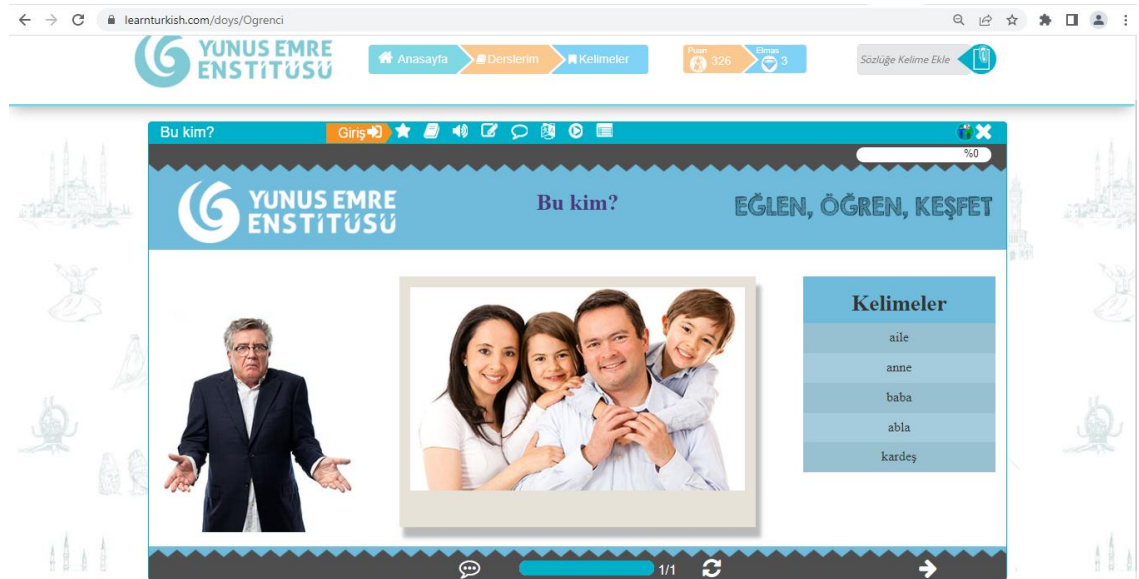
Portalda kelime öğretimi için münhasır bir bölüm vardır. Bu bölümde öğrenci kendi sözlüğünü oluşturabileceği gibi bölüm altında 23 tematik başlık bulunmakta ve her başlığın altında en az 1 en fazla 4 grup ve her grupta en az 11 en fazla 37 sözcük olmak üzere kelime öğretimi yapılmaktadır. Kelime öğretiminde önce öğretilmesi hedeflenen kelimeler görselle verilip seslendirilmesi yapılmıştır. Sonrasında öğretilen kelimeler verilip öğrenciden 15 saniyede ilgili görseli seçmesi veya kelimeyi dinleyip görseli

seçmesi ya da 3 kelime dinletilip görseldeki kelimeyi seçmesi istenmiştir. Sistemde öğrenciyi güdülemek için puan toplama usulüne göre ilerlenmektedir. Örneğin sistemde 500 puan toplayan bir öğrenci *Acemi*'den *Meraklı*'ya, 500 puan daha toplarsa *Meraklı*'dan *Yetenekli*'ye terfi etmektedir. Etkinlikleri tamamlamadan o bölümden çıkılmak istenirse sistem "Kaydedilmemiş puanlarınızı kaybedeceksiniz. Çıkış yapmak istediğinize emin misiniz?" diye bir uyarı yapmaktadır. Böylece öğrenciye puanlarını kaybedeceğini bildirilerek öğrencinin ilgili etkinliği bitirmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

#### Görsel 4. Kelime öğretimi



#### Görsel 5. Modül giriş ekranı

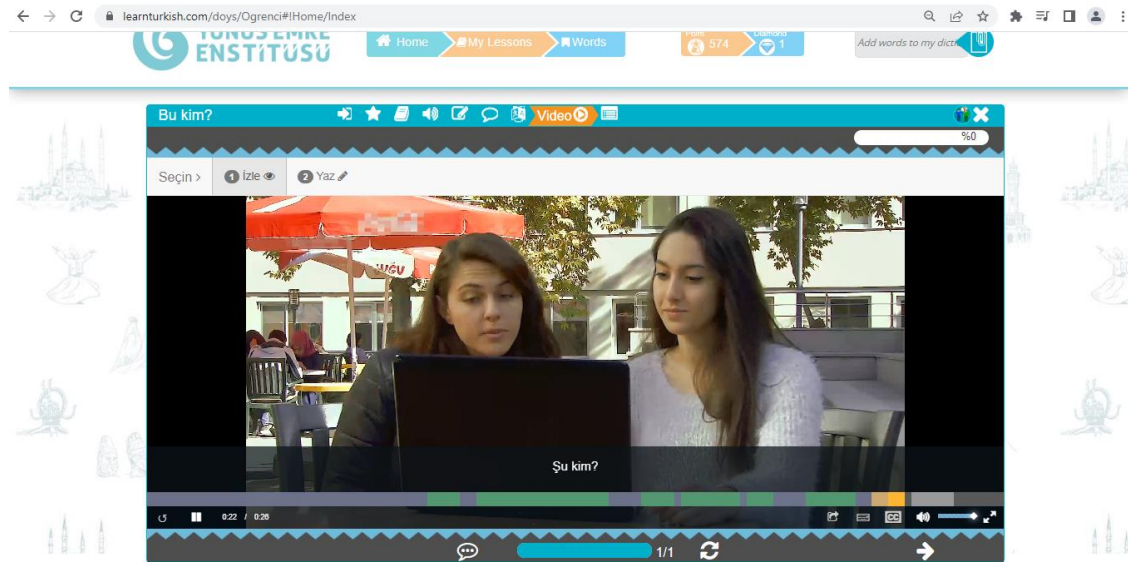




Modüle ilk önce kelime öğretimi ile başlanmaktadır. Daha sonra modül, sırasıyla *okuma, dinleme, yazma, konuşma (sesletim çalışmaları), dilbilgisi, video ve değerlendirme* bölümleri ile devam etmektedir. Bölümlerdeki etkinlik türleri dinle ve seç, dinle ve bul, dinle ve yaz, dinle ve cevabı bul, görseldeki kelimeyi seslendir, metne göre görseli seç, görsele göre metni seç, metin ve görsele göre doğru/yanlış seç, seslendirmeye göre doğru/yanlış seç, metni seslendir ve etkileşimli videolardır.

Videolarda sistem, videoların izlenmeden atlanmasına müsaade etse de atlanan bölümü seyredilmiş olarak kabul etmeyecek şekilde düzenlenmiştir. Video oynatılırken eğer bilgisayarda başka bir sayfaya geçilirse video kendiliğinden durmaktadır. Videolarda sadece Türkçe dil desteği mevcuttur ancak ara yüz dili olarak İngilizce, Arapça ve Rusça dil seçenekleri mevcuttur. Yönergeler seçilen dilde olmasına rağmen uyarılar her zaman Türkçe çıkmaktadır. Bu da başlangıç düzeyindeki bir öğrencinin ne yapacağını anlamamasına neden olabilir. Her bir modülde anlatılan konuya göre dinleme, yazma, telaffuz değerlendirme bölümleri vardır.

### Görsel 6. İlgili modüle ilişkin drama videosu



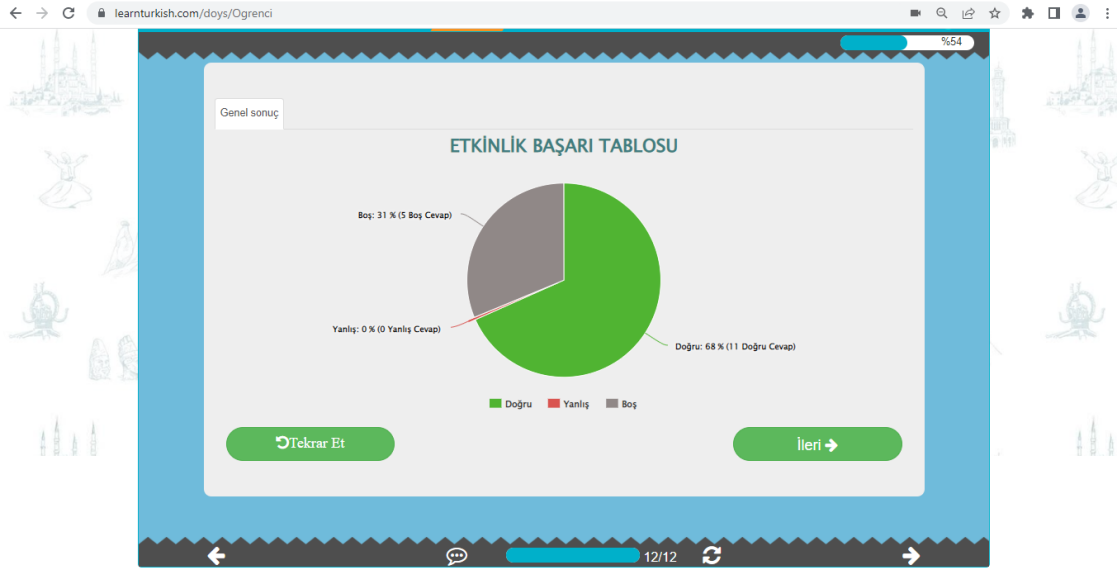
### Görsel 7. İnteraktif drama videosu- yazma

The screenshot shows a web browser window with the URL [learnturkish.com/doyso/grenci#Home/Index](http://learnturkish.com/doyso/grenci#Home/Index). The page header includes the logo for 'TÜRKÇE ENSTİTÜSÜ' and navigation links for 'Home', 'My Lessons', and 'Words'. A progress bar shows 574 words learned and 1 lesson completed. The main content is a video player titled 'Bu kim?'. The video shows two women sitting at a table in a cafe. A keyboard overlay is visible at the top of the video player. A text box at the bottom of the video displays 'Ekşık Kelimeleri Yazın' and 'Tekrar Dinle'. Below the video, there are four empty boxes for writing and the text 'o Mehmet.'.

### Görsel 8. İnteraktif drama videosu- sesletim

The screenshot shows a web browser window with the URL [learnturkish.com/doyso/grenci#Home/Index](http://learnturkish.com/doyso/grenci#Home/Index). The page header includes the logo for 'TÜRKÇE ENSTİTÜSÜ' and navigation links for 'Home', 'My Lessons', and 'Words'. A progress bar shows 651 words learned and 2 lessons completed. The main content is a video player titled 'Sayılar'. The video shows a man speaking. A large orange microphone icon is overlaid on the video with the text 'Şimdi Sız Söyleyin'. Below the video, there are buttons for 'Tekrar Dinle' and 'Alto'. The text '7 lira 50 kuruş' is displayed at the bottom of the video player.

### Görsel 9. Etkinlik başarı tablosu



Modüldeki her bir bölüm/beceri sonunda etkinlik başarı tablosu gösterilmektedir. Burada dikkati çeken husus etkinlikleri yaparken hiç yanlış yapılmamasına ve boş bırakılmamasına rağmen sonuçlarda yanlış veya boş bırakılan yerler olduğu görülmektedir veya bazen -bilerek- yanlış yapılmasına ve boş bırakılmasına rağmen sonuçta bu durum görünmemektedir. Modül bitiminde de modül başarı tablosu gösterilmektedir. Her iki modülden sonra bulunan Kısa yol testi bu iki modülün değerlendirmesini yapan bir bölümdür.

Sistemde seslendirme etkinlikleri çok denenmesine rağmen sistem bu etkinlikleri kaydetmemektedir. Ayrıca kaydedilen sesin tekrar dinlenebilmesini sağlayan bir sistem bulunmamaktadır. Öğrencinin kendi sesini dinleyebilmesine imkân sunulması öğrencinin kendini kontrol edebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.

Portalda ilk göze çarpan durum sistemin esnek ve öğrenci özerkliğine yönelik olmamasıdır. Modüller arası geçişin serbest olmaması hem öğrenciyi hem de araştırmacıyı zorlayabilir. Öğrenci özerkliğine izin vermeyen bir sistemde dil öğrenmek isteyenlerin fazla idealist ve hırslı olması gerekir ki kontrolün öğrencide değil sistemde olduğu bir dil öğretimi platformunda dil öğrenebilsin. Konu anlatımı videolar yerine yazılı olarak yapılmıştır ancak bu yazılı açıklamada kullanılması istenilen dil, sistemin sağladığı İngilizce, Arapça veya Rusça seçilmesine rağmen bazen dilbilgisi açıklamaları

ekrana Türkçe çıkmaktadır ve açıklamada kullanılan Türkçenin, A1 düzeyine uygun olmadığı düşünülmektedir.

### 2.5.1.2. ANA-DİL Türkçe

ANA-DİL Türkçe programının amacı Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin bir iletişim dili olarak iş, eğitim ve günlük yaşamda kullanılabilecek düzeye erişilmesini sağlamaktır. Bu amaçla modüller kapsamında aile, iletişim, sosyal yaşam, eğitim, müzik, resim, sanat ve sağlık gibi temalar belirlenmiş; bu temalara yönelik konuşma, yazma, okuma, iletişim kurma, fikir paylaşma, deneyimlerini ve geleceğe yönelik planlarını anlatma gibi dil etkinlikleri hazırlanmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerindeki hedef kazanımlara uygun olarak geliştirilen ve tematik olarak tasarlanan programın her bir modülünde konu anlatım videoları, öğretilen yapıların örnek kullanımlarının yer aldığı örnek olay videoları, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayan etkileşimli etkinlikler ve görsel grafik tasarımları gibi eğitici içerikler sunulmaktadır. Tamamen ücretsiz olan programda İngilizce, Arapça ve Rusça dil desteği de bulunmaktadır. Ana-Dil Türkçe; üst düzey bilgisayar becerisi gerektirmeden herkesin rahatlıkla kullanılabileceği sade ve basit bir arayüzle tasarlanmış, katılımcıların kendi öğrenme hızında Türkçe öğrenebilmesine olanak sağlayan çevrim içi bir öğrenme ortamıdır.<sup>5</sup>

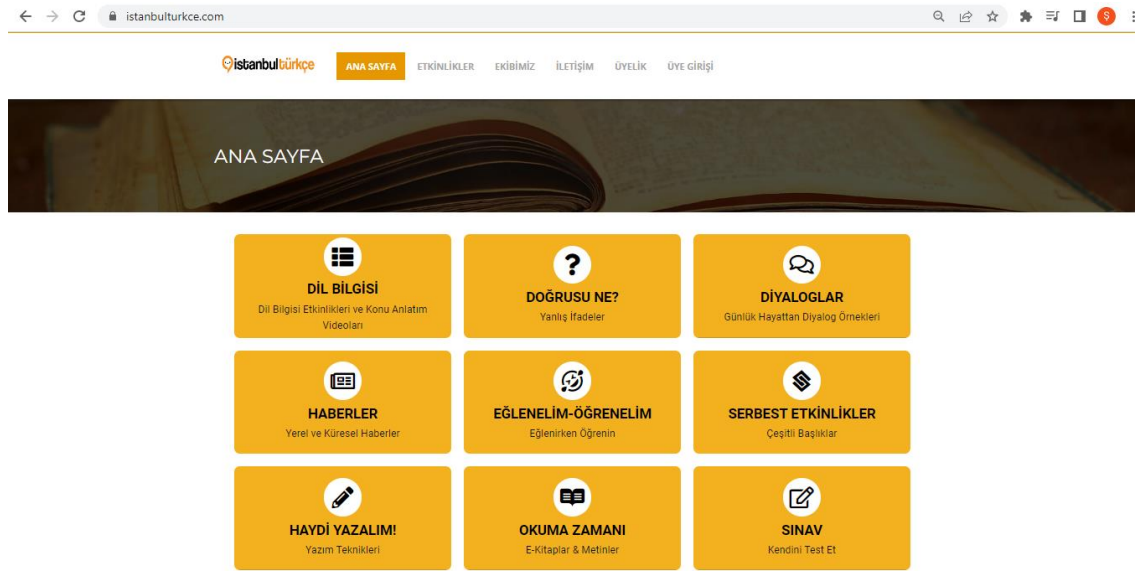
Çalışmanın bu aşamasında ANA-DİL Türkçe sayfasına giriş yapılmaya çalışılmış ancak başarılı olunamamıştır. Bunun üzerine Anadolu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (bundan böyle TÖMER) yetkilileri ile iletişime geçilmiş ve yapılan görüşmeler sonucunda sistemin çöktüğü bilgisi verilmiştir. Bu sebeple çalışmamızda ANA- DİL Türkçe ile ilgili detaylı bilgi verilememiştir.

### 2.5.1.3. İstanbul Türkçe

İstanbul Türkçe, ağırlıklı olarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretim görevlileri tarafından oluşturulan bir Türkçe öğretimi sitesidir. Bu sistemden Türkçe öğrenebilmek için sisteme ücretsiz kaydolunması gerekmektedir. Sistemde 12 bölüm yer almaktadır (bkz. Görsel 10).

<sup>5</sup> <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilAbout> adresinden 23.04.2023 tarihinde erişilmiştir.

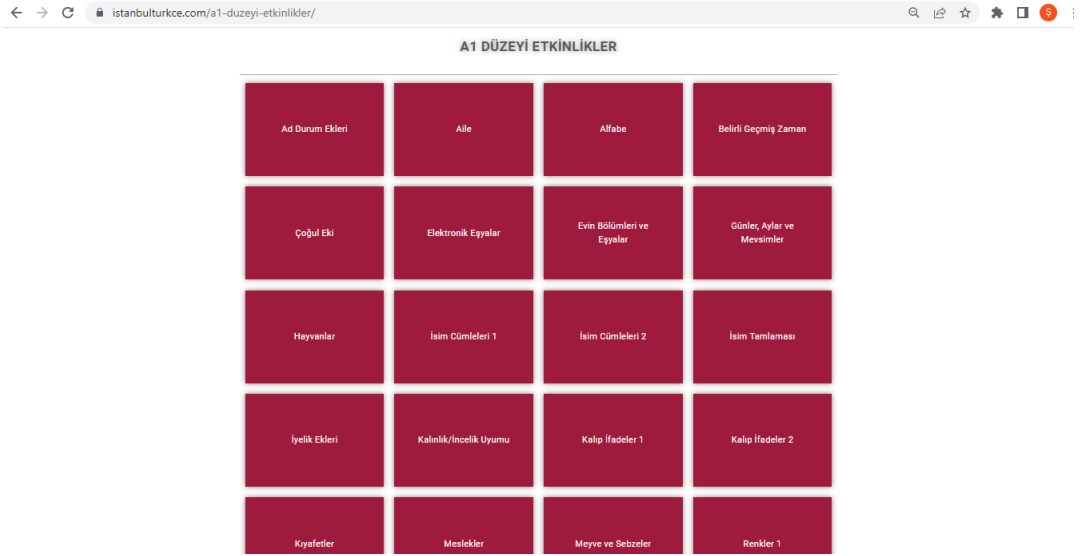
## Görsel 10. İstanbul Türkçe giriş sayfası<sup>6</sup>



*Dilbilgisi* bölümünde konu anlatım videoları ve düzeylere göre etkinlikler bölümleri bulunmaktadır. Konu anlatım videoları bölümünde temel düzey için 11 video vardır. Etkinlikler bölümünde A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde etkinlikler bulunmaktadır. Bu bölümde A1 düzeyindeki etkinlikler incelendiğinde, Görsel 11'deki gibi içerikler karşımıza çıkmaktadır.

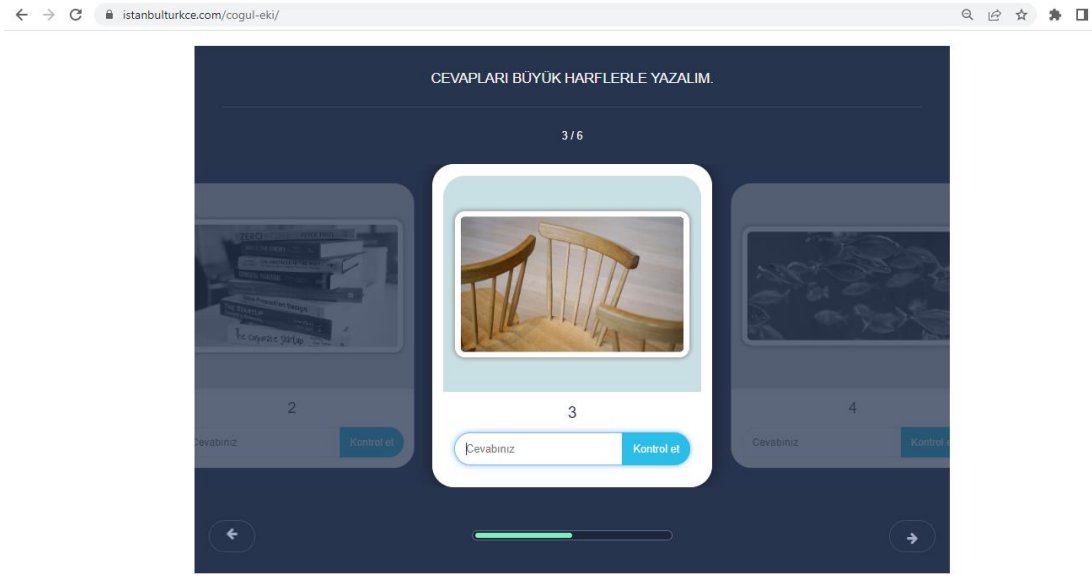
<sup>6</sup> Bu çalışmada görseller (Görsel 10-Görsel 25 arası) İstanbul Türkçe sisteminden ekran görüntüsü olarak alınmıştır. <https://istanbulturkce.com/> adresinden 20.05.2023 tarihinde erişilmiştir.

## Görsel 11. A1 düzeyi etkinlikler sayfası



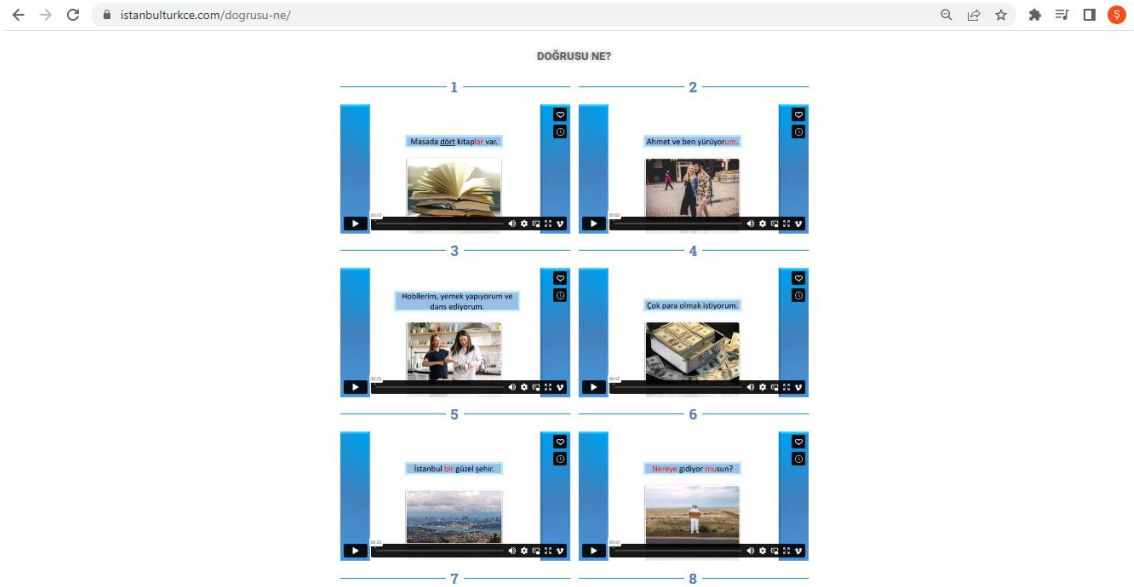
Görsel 11'e bakıldığında göze çarpan ilk husus konuların belirli bir sisteme göre verilmediği, karışık bir sıralama olduğudur. Örneğin, *Var- yok cümleleri ve sınıftaki eşyalar* konusu, 34 konu arasında 31. sıradadır. Oysaki A1 düzeyinde yabancılara Türkçe öğretiminde *Var- yok cümleleri ve sınıftaki eşyalar* konusu birinci veya ikinci hafta anlatılan bir konudur. Yine listeye bakıldığında ilk konu *Ad durum ekleridir*. Ancak A1 düzeyinde yabancılara Türkçe öğretiminde *Ad durum ekleri* konusu ikinci veya üçüncü hafta anlatılan bir konudur. Dolayısıyla sistem, etkinlikler sıralaması bakımından biraz kafa karıştırıcı bulunmuş ve sıralama mantığının olmadığını düşündürmüştür. Bu bölümde konuya göre video anlatımı, boşluğa kelime yazma, sürükle bırak, resme göre doğru cevabı yazma, dinle ve seç, doğru/ yanlış gibi etkinlikler bulunmaktadır. Yazma yapılacak bölümlerde öğrencinin klavyesinde alfabedeki Türkçe karakterlerin bulunmamasına karşın o harfler verilmemiştir (bkz. Görsel 12).

## Görsel 12. Görsel göre yazma etkinliği



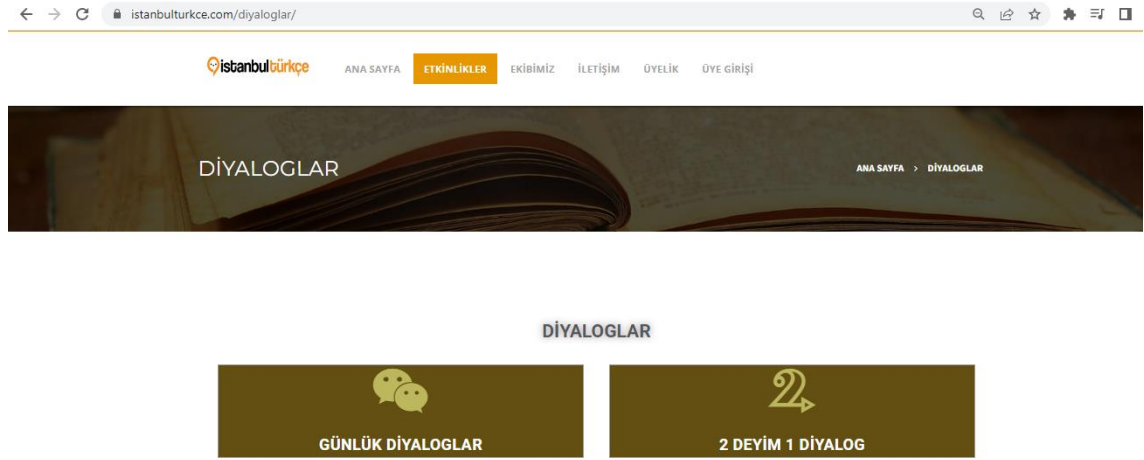
Görsel 10'daki bölümlere girildiğinde Görsel 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19'da İstanbul Türkçe sisteminden çeşitli ekran görüntüleri paylaşılmıştır.

## Görsel 13. Doğrusu ne? bölümü



Bu bölümde düzey ayrımı yapılmaksızın (ağırlıklı olarak temel düzey) öğrencilerin genellikle yaptıkları hatalar ve bunların doğru kullanımı toplam 46 videoda gösterilmiştir.

## Görsel 14. Diyaloglar bölümü



## Görsel 15. Günlük diyaloglar bölümü



Tematik olarak verilen diyaloglardan dördü temel düzeydir. Bu bölümlerde ilgili tema hakkında diyalog şeklinde bir okuma metni ve bu metinle ilgili sorular bulunmaktadır (bkz. Görsel 16).





## Görsel 18. Deyim, diyalog ve etkinlik bölümü

istanbulturkce.com/bakla-yokus/

### DEYİMLER

**AĞZINDA BAKLA ISLANMAMAK:** Hiç sır saklayamamak  
**YOKUŞA SÜRMEK:** Güçlük çıkarmak ya da güç bir işi yapmasını istemek

### DİYALOG

**Sinem:** Mert selam nasilsin?  
**Mert:** İyilik sağlik, sende ne var ne yok?  
**Sinem:** Sağ ol, iyiyim ben de. Hakan söyledi yüksek lisansini tamamlamışın. Hayırlı olsun.  
**Mert:** Teşekkür ederim Sinem. Hakan'ın da **ağzında bakla islanmıyor**. Hemen sana söylemiş. Daha iki saat önce belli oldu. Sonunda bitti şükür.  
**Sinem:** Neden öyle söyledin? Çok mu zordu?  
**Mert:** Aslında çok sevdiğim bir konu hakkında çalışıyordum. Fakat tez danışmanım işleri biraz **yokuşa sürdü**. Ekstra bir sürü iş çıkardı. Bu sebeple süreç uzadı.  
**Sinem:** Hay Allah. Neyse ki sonunda emeğinin karşılığını almışın.  
**Mert:** Evet, nihayet bitti. Tekrar teşekkür ederim aradığın için.

### ETKİNLİK

Aşağıdaki cümleleri "yokuşa sürmek" deyiminin uygun dil bilgisi formunda kullanarak tamamlayın.

1. İşleri ..... vazgeç artık. Bir an önce projeyi tamamlayıp teslim edelim.  
 2. Hatalı ürünün iadesini kabul etmeyip, işleri ..... tüketici hakları mahkemesine başvuracağım.

*Haberler* bölümünde temel düzey için beş haber bulunmaktadır. Ancak metinler incelendiğinde gerek kullanılan kelimeler ve dilbilgisi gerekse cümlelerin uzunluğu bakımından bu bölümdeki metinlerin temel düzey öğrencileri için uygun olmadığı düşünülmektedir. Verilen haberleri sesli dinleme imkânı da sunulan bölümde metinle ilgili etkinlikler de bulunmaktadır.

## Görsel 19. Temel düzey haber metni ve etkinlikler

istanbulturkce.com/asgari-ucret-zammi/

### ASGARİ ÜCRET ZAMMI BELLİ OLDU!

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanı Zehra Zümrüt Selçuk 2021 yılı asgari ücret zammını açıkladı.

Milyonlarca çalışan ile ilgili bu karar için asgari ücret tespit komisyonu bugün son kez toplandı.

Asgari ücret tespit komisyonu 2021 yılı ücretini karara bağladı. 2021 yılı için asgari ücret, net 2 bin 825 lira 90 kuruş oldu. Asgari ücret geçen yıla göre 500 lira artarak yüzde 21,56 oranında yükseldi.

Bakan Zehra Zümrüt Selçuk Toplantı Sonrası Açıklama Yaptı!

### ALİŞTIRMALAR

0:00 / 0:55

A) Kutu içerisindeki sözcükleri anlamları ile eşleştirin.

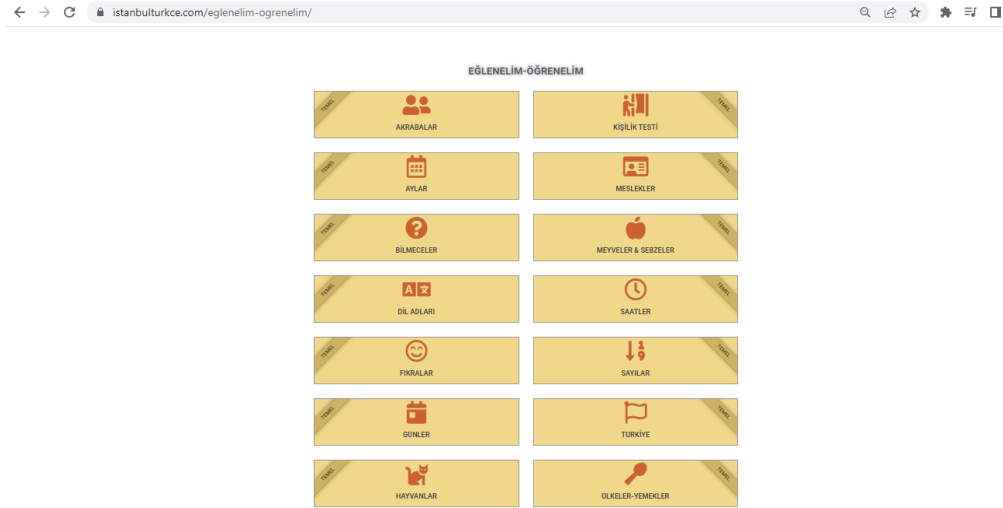
- En az, minimum.
- Bir işçiyeye bir aylık çalışması karşılığında ihtiyaçlarını en az düzeyde karşılaması için ödenen para.
- Bir şeyin fiyatını artırmak.
- Bir işi yerine getirmekte görevli kurul, ekip

Asgari ücret  
Komisyon  
Zam  
Asgari

Kontrol et

*Eğlenelim- Öğrenelim* bölümü temel düzey için hazırlanmış 14 tematik bölümden oluşmaktadır. Her bölümde temalarla ilgili testler, oyunlar bulunmaktadır.

### Görsel 20. Eğlenelim- öğrenelim bölümü



### Görsel 21. Eğlenelim- öğrenelim bölüm örneği




*Serbest Etkinlikler* bölümünde temel düzey için 6 adet okuma ve kelime çalışmaları vardır.

## Görsel 22. Serbest etkinlikler bölümü

← → ↻ istanbulturkce.com/hacivat-karagoz/ 🔍 📄 ☆ 🗨️ 📄

HACIVAT-KARAGÖZ



Videoyu izleyelim, Hacivat ve Karagoz karakterleri neler yapıyor? İşaretleyelim.

<input type="checkbox"/>	1. Yürüyen merdivenlerden iniyorlar.
<input type="checkbox"/>	2. Benekli okuyorlar.
<input type="checkbox"/>	3. Okutmuş kınıyorlar.
<input type="checkbox"/>	4. Tost yapıyorlar.
<input type="checkbox"/>	5. Turata, yer tarif ediyorlar.
<input type="checkbox"/>	6. Gitar çalıyorlar.
<input type="checkbox"/>	7. Kitap okuyorlar.
<input type="checkbox"/>	8. Fotoğraf çekiyorlar.
<input type="checkbox"/>	9. Maç izliyorlar.
<input type="checkbox"/>	10. Demizde yüzüyorlar.
<input type="checkbox"/>	11. İrsanları güldürüyorlar.

*Haydi Yazalım* bölümü, *Cümle Sıralama* ve *Hikâye Yazımı* olarak iki bölümden oluşmaktadır. *Cümle Sıralama* bölümünde tek etkinlikte temel, orta ve ileri düzeyde cümle sıralama etkinlikleri verilmiştir. *Hikâye Yazımı* bölümünde de tek etkinlikte temel, orta ve ileri düzeyde hikâye yazma etkinlikleri verilmiştir.

## Görsel 23. Temel düzey cümle sıralama etkinliği

← → ↻ istanbulturkce.com/cumle-siralama/ 🔍 📄 ☆ 🗨️ 📄

CÜMLE SIRALAMA

1. Okuyalım, anlayalım. Cümleleri doğru sıralayalım. (Temel Seviye)

- 1. Evden çıkmadan önce çantamı kontrol ediyorum.
- 2. Okula otobüs ile 45 dakikada gidiyorum.
- 3. Ben her gün sabah saat 07.00'de kalkıyorum.
- 4. Okula geldikten sonra sınıfta öğretmenimi bekliyorum.
- 5. Elimi ve yüzümü yıkadıktan sonra kahvaltı yapıyorum.

Doğru cevap bende. 

İşte cevap © 



İstanbul Türkçe sistemi genel olarak değerlendirilecek olursa sistemin esnek ve öğrenici özerkliğine yönelik olduğu görülmektedir. Dersler ve bölümler arası geçiş serbesttir. Sistemde herhangi bir dil desteği bulunmamaktadır. Bu durum temel düzey öğrencisi için sıkıntı oluşturabilir. Sistemde öğrencinin sesletimi için bir etkinlik olmaması göze çarpmıştır.

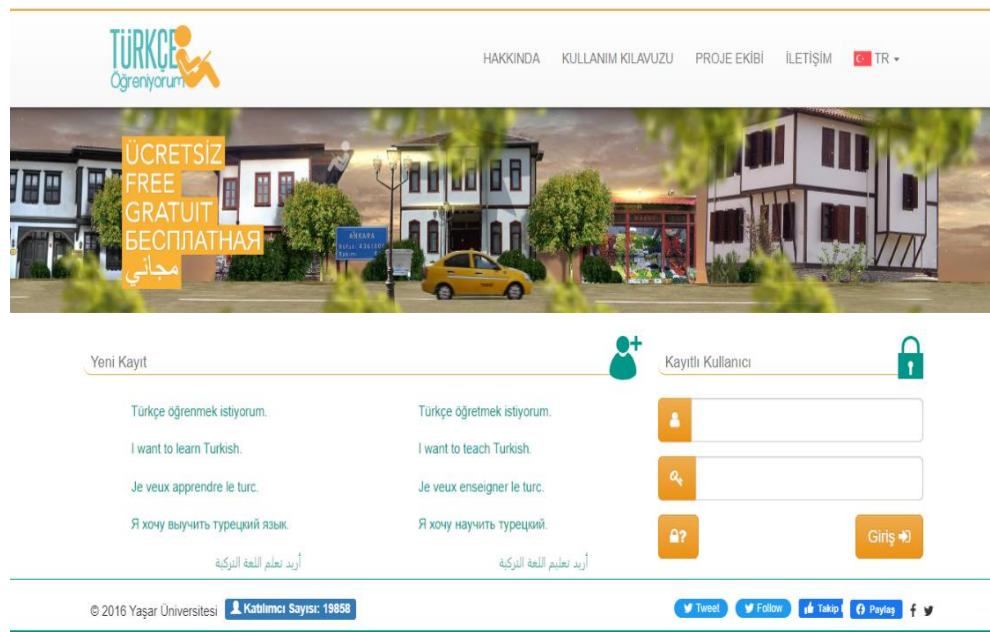
#### 2.5.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi (Türkçe Öğreniyorum)

Farklı kültürel alt yapılardan, ana dilleri farklı dil ailelerine mensup olan uluslararası öğrencilerin KAÇD'ye kayıt yapma durumları göz önüne alındığında, KAÇD öğretim tasarımcıları ve içerik üreticileri bu kültürel farklılığın farkında olmalıdırlar. Beden dili, başka bir dilde olmayan harfler, diğer dillerden alınan kelimeler, ifadeler, bilgisayar okuryazarlığı gibi durumlar karışıklığa sebebiyet verebileceği için söz konusu durumlarda içerik de ona göre üretilmelidir. KAÇD için kaydolmuş öğrencilerin dilsel geçmişleri, öğrenme ihtiyaçları, hedefleri, tercihleri bakımından farklılık göstermesi bize KAÇD ortamlarının heterojen bir yapıda olduğunu bu sebeple de bir farklılaştırmaya, kişiselleştirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu mülahazalardan hareketle Yaşar Üniversitesi tarafından TÜBİTAK 3501 programı kapsamında hazırlanan Türkçe Öğreniyorum sistemi 2016 yılında hazırlanmıştır. Bu proje Türkçenin uzaktan yabancı dil olarak öğretimi alanında ilk olma özelliği taşımaktadır. Türkçe Öğreniyorum sistemini diğer yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğreten sistemlerden ayıran en önemli özellik, proje raporunda “Türkçenin dünya genelinde öğretilmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma gayesi taşıyan ve sosyal hazırbulunuşluğuna göre farklılaşan ilk uzaktan öğretim sistemi (Ozan, 2018, s. 2)” olarak belirtilmiştir. Sistem A1 düzeyindeki konuları 53 bölümde anlatmıştır. Bölümler, *Merhaba, Günaydın, Hoşça kal, Alfabe, Sesli harfler, O kahve mi?, Yüksek lisans yapacağım, Alışveriş listesi* vb. dilbilgisine dayalı ve tematik olarak başlıklandırılmıştır (bkz. Görsel 27). Her bölümde 5 dakikayı geçmeyen konu anlatım videoları ile 2 dakikayı geçmeyen, anlatılan konu ile bağlantılı drama videoları bulunmaktadır (bkz. Görsel 28). Sistemde, her üniteye sürükle bırak, eşleştirme, dinle seç, dinle ve görseli seç, boşluğa yaz, görseli yaz (bkz. Görsel 29), telaffuz çalışmaları (bkz. Görsel 30), diyalog sıralama (bkz. Görsel 31) ve kelime bulmacası (bkz.

Görsel 32) gibi farklı etkinliklere yer verilmiştir. Sistemde Arapça, Fransızca, İngilizce ve Rusça dil desteği bulunmaktadır. Sisteme kayıt ücretsizdir. Sistem proje tabanlı olduğu için A1 düzeyi ile sınırlıdır. Sistemde Ozan, alıştırma kayıtları, öğrencinin etkinlikleri, istatistikleri (denemelerin sayısı, verilen cevaplar, öğrenci ziyaretleri, araç aktivitesi ve kaynak etkinliği, ilgili site kullanım istatistikleri, öğrenci tercihleri (demografi, ilgi alanı, yaş, coğrafi vb.), sayfa görüntüleme, sayfa çıkışları, davranış akışı, tercih edilen teknoloji (cihaz), işletim sistemi, ekran çözünürlüğü, video olayları (video görüntüleme süresi, oynatma sayısı, duraklatma ve atlama girişimleri, vb.) gibi pek çok verinin tutulduğunu ifade eder (2018, s. 2). Sistemde dersler (modüller) arasında gezinti serbesttir. Öğrenci istediği modül ve etkinlikten, ihtiyaç duyduğu modülden başlayabilir. Sistem kullanıcıya bir modülü bitirip veya bitirmeden başka bir modüle geçiş serbestliği vermektedir ve öğrenen kendi hızını kendi belirler. Sistemdeki bu esnekliğin sebebi de sistemin öğrenen özerkliğine önem vermesidir.

Görsel 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35'te Türkçe Öğreniyorum sisteminden çeşitli ekran görüntüleri paylaşılmıştır.

### Görsel 26. Türkçe öğreniyorum sistemi<sup>7</sup>






<sup>7</sup> Bu çalışmada görseller (Görsel 26-Görsel 35 arası) Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum sisteminden ekran görüntüsü olarak alınmıştır. <https://turkish.yasar.edu.tr/> adresinden 19.04.2023 tarihinde erişilmiştir.







### Görsel 29. Dinle seç, dinle ve görseli seç, boşluğa yaz ve görseli yaz etkinlikleri

<p>etmek</p> <p>aile</p> <p>🔊 ▶</p>	  <p>🔊 ▶</p>
<p>Biz Antalya'ya gittik □□□□.</p> <p>🔊</p>	 <p>Biz eve geldik □□□□.</p> <p>🔊</p>

### Görsel 30. Telaffuz etkinliği

Türkçe Öğreniyorum

Ana Sayfa Türkçe Öğreniyorum

Dersler seyma

Türkçe Öğreniyorum > KONULAR > Bölüm 30: Tatilde ne yaptın? > Konuş | Speak | Говорить | Parle | تتكلم

« Konuş | Speak | Говорить | Parle | تتكلم »

Konular

Konular Sözlüğü

Sözlük

Değerlendirme

Kılavuz

Forum

Sohbet Odası

Duyurular

İletişim

Yardım Gösterimi

İndekler

Biz dün kütüphanede ders çalıştık.

🔊

🔊 ▶

## Görsel 31. Diyalog sıralama etkinliği

Türkçe Öğreniyorum > KONULAR > Bölüm 7: Bu Şu O > Sırala | Put in Order | Сортировка | Range | الترتيب

« Sırala | Put in Order | Сортировка | Range | الترتيب »

Konular

Kurallar Sözlüğü

Sözlük

Değerlendirme

Kılavuz

Forum

Sohbet Odası

Duyurular

İletişim

[[ Yazdırma Görünümü | İncele]]

Bu musakka

Peki ...O ne?

Bu mercimek çorbası.

Hımm... şu ne?

Bu kalburabastı. Kalburabastı çok lezzetli.

Mert: Bu ne?

Görevli:

Mert:

Görevli:

Mert:

Görevli:

[[ Yazdırma Görünümü | İncele]]

## Görsel 32. Bulmaca etkinliği

Türkçe Öğreniyorum > Ana Sayfa Türkçe Öğreniyorum

« Bul | Find | Найти | Trouve | البحث »

Konular

Kurallar Sözlüğü

Sözlük

Değerlendirme

Kılavuz

Forum

Sohbet Odası

Duyurular

İletişim

[[ Yazdırma Görünümü | İncele]]

J B U R G Y I F G  
M A V K O A E F H  
J K V S R K D R A  
Ü L N U B I O J H  
L A Y N A N M S I  
I V N V K D A E I  
R A G P K A T R S  
A B Ç A K E G I  
W N R U L I S I A

Arama Bulma Bulma Bulma Çizme Dinleme Hesap Sorgu

Yazdırma Çözümü Gözle





görülmüştür. Bu çalışma ile bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunabilmesi hedeflenmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretimi platformlarının A1 düzeyinin incelenmesi ve değerlendirmesi sonucunda oluşan genel kanaat, dilin özelliklerinin, kurallarının öğrenilmesi için Yaşar Üniversitesi Türkçe öğreniyorum platformunun daha detaylı ve daha verimli olabileceğidir çünkü doğası gereği sistemin içinde bir anlatıcı olarak öğretmen veya rehberin olmadığı bir dil öğretimi platformunda öğrencilerin özellikle kuralların anlatıldığı bir video içinde anlatıcı görmek isteyecekleri düşünülmektedir. Ancak Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Platformu ve İstanbul Türkçe platformları öğretilmesi hedeflenen konuyla ilgili pratik yapma ve kelime öğretimi açısından daha verimli bulunmuştur.

Sistemlerin kullanıcı oranlarının yüksek olmasından dolayı farklı özellikteki kullanıcıların farklı ihtiyaçlarına cevap verebilme gayesiyle farklı yöntem, etkinlik ve ölçme değerlendirmeler üretilmiş ve sunulmuştur. Bu durumun Türkçenin uzaktan öğretiminin yaygınlaşması ve çeşitlenmesi için olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

Sistemlerdeki etkinlikler genelde birbirlerine benzer niteliktedir ve maalesef harf, ek ve kelime öğretiminden öteye geçememektedir ve etkinlikler cümleden metne uzanan bir yazma oluşturmada yetersiz kalmaktadır. Aksu Raffard ve Ak Başoğul bu durumun iletişimsel süreci ve konuşma becerisinin ileri düzeyde gelişimi için sosyokültürel etkileşimi olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir (2021, s. 115).

Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler göz önüne alındığında uzaktan Türkçe öğretimi alanında olumlu gelişmeler yaşandığı ve bu alanda önemli ölçüde yaygınlaşma olduğu görülmüştür. Bu gelişmelerle birlikte içerik üretimi de çeşitlenmiş ve dil öğrenme gereksinimlerini karşılayacak şekilde artmıştır.

Söz konusu uygulamaların -teknolojik olanakların da el verdiği ölçüde- sözcük ve tümce düzleminden metin düzlemine erişmesi, doğal ve gerçek yaşam durumlarını yansıtan içerik üretimine olanak sağlaması, doğrudan sunulan dilbilgisi aktarımı dışında anlamsal ve kullanımsal örneklere, girdi ve çıktı sağlayıcı/üretimsel etkinliklere yer vermesi dil öğrencisinin iletişimsel yetkinliğinin artırılmasında etkili olacaktır. Böylelikle niceliksel artışı nitelik de izleyecektir (Aksu Raffard ve Ak Başoğul, 2021, s. 116).

Çalışmanın üç verisinden ikisinin Yaşar Üniversitesi Türkçe Öğreniyorum sistemi kapsamında alınmasının sebebi, araştırmacının TÜBİTAK projesi olarak yürütülen bu

projede doktora bursiyeri olarak görev alması, dolayısıyla sisteme olan hâkimiyeti ve bilgisayarın diğer sistemler ile karşılaştırıldığında daha fazla olması ve sistemdeki verilerin kullanımı için diğer sistemlere göre daha kolay izin alabilmesidir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanacak etkinlikler sınıf ortamında değil, öğretmenin olmadığı bir uzaktan dil öğrenme platformunda uygulanmak üzere hazırlanacağı için etkinliklerin planlanması ve seçilmesi esnasında sistemde kayıtlı olan hedef öğrenci grubunun yaş, ülke, dil, din, kültür, ilgi alanları gibi farklı özelliklere sahip olabileceği düşüncesi göz önünde bulundurulmuş ve buna göre etkinlikler hazırlanmaya çalışılmıştır. Yıldız, Türkçenin yabancı dil olarak bir KAÇDD’de öğrenenlerin profillerinin belirlendiği çalışmasında; sisteme kayıtlı öğrenenlerin yaş dağılımının 0 ile 82 arasında değişmekte olup ortalamasının 32 olduğunu, yaşı 8 ile 18 arasında olan öğrencilerin toplam öğrenen sayısının %3.72’sini oluşturduğunu, sistemdeki en kalabalık grubun %66.05’lik bir orana sahip olduğunu ve yaşlarının 19 ile 35 arasında değiştiğini, öğrenenlerin genel yaş dağılımı incelendiğinde ise yaklaşık %80’lik bir kitlenin 19 ile 50 yaşları arasında olduğunu saptamıştır (2020, s. 53). Bu veriden hareketle etkinlikler 19 yaş ve üstüne hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.

Etkinlikler hazırlanırken ilk önce hedef kitleye ne öğretileneğinin bilinmesi gerekir. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğrencilerin A1 düzeyinde yazma becerilerini geliştirmek için nelere ihtiyaçlarının olduğunun araştırıldığı bu çalışmada elde edilen verilerden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulup D-AOBM çerçevesinde A1 düzeyi yazma becerisi hedef ve kazanımlarına göre etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinliklerin sınırları uluslararası ölçütler, kazanımlar ve A1 düzeyi yazma becerisi doğrultusunda çizilmiştir.

KAÇD ve KAÇDD’de kullanılacak etkinlikler nasıl tasarlanırsa tasarlansın bu konuda nihai hedef, KAÇDD’nin içeriklerinin en aktif öğrenciden en pasif öğrenciye kadar hitap etmesi, onları motive etmesi böylece tüm öğrencilerin derslere aktif, istekli bir şekilde katılmalarını sağlamak olmalıdır.

### 3. BÖLÜM

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA ÖĞRETİMİ

### 3.1. YAZMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretiminde öğreticilerin, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini görebildiği, eksiklerini tespit edebildiği ve öğrencileri tamamlamaya, desteklemeye ve yönlendirmeye çalıştığı alan anlatma becerisi olan konuşma ve yazma becerileridir. Bu iki beceriyi istenilen düzeyde ve yeterlilikte kullanabilmek dil öğreniminde en geç ve en son kazanılan iki basamaktır ve öğreticiler, yazabilen ve konuşabilen öğrenciyi dil öğreniminde yeterli sayarlar. Yazma becerisi tüm süreç göz önüne alındığında bilişsel bir süreçtir. Tüm'e göre yazma becerisi, düşüncelerin hedef dildeki dil bilgisi kurallarına uygun ve sözcük dağarcığının doğru yerlerde kullanılarak belli bir düzen içerisinde sunulması anlamına gelmektedir (2015, s.1122). Yazma becerisi dil öğretiminin yeniden oluşturma aşamasıdır. Karadağ ve Maden bu aşamayı

Yazmak üretmektir ve bu üretim, insan zihninde, farklı gerekçelerle aktarılacak anlamın belirmesi, bu anlamın aktarımı için yazmanın bir yol olarak belirlenmesi, anlamın dilsel karşılıklarının seçimi ile bunların sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelme sürecidir (2019, s. 265).

olarak tanımlar.

Dil öğreniminde yazma becerisi diğer becerilere kıyasla daha fazla özen ve dikkat istemektedir çünkü yazma esnasında hem dilin bütün kurallarına harfiyen uyulması hem uygun kelimenin uygun yerde kullanılması hem cümlenin öge dizimine dikkat edilmesi hem de yazılanların belli bir mantık ve düzen içinde oluşturulması gerekmektedir. "Yazma becerisi öncelikle kelime dağarcığı ve bu kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını bilme, ardından dilbilgisi ile hedef dilin söz dizimi kurallarını kavramış olma,

akabinde ise kelimeleri cümle içerisinde, cümleleri paragraf, paragrafları da metin içerisinde yapılandırma yetisini gerekli kılmaktadır” (Bağcı ve Başar, 2013, s. 310). Yazma becerisinde temel hedef öğrencinin kavradığı bilgiyi hayal gücünü de kullanarak kendini ifade edebilmesidir. “Yazma becerisi yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bildiklerini uygulamaya dönüştürmelerini görebilmek için edinilmesi gereken önemli bir beceri olarak kabul edilir” (Çakır, 2010, s, 173). Öğrenciler, içindeki buldukları dünyayı nasıl gördüklerini kendilerine göre ifade ettikçe, etrafındaki insanlarla yazarak iletişim kurdukça sınıfta pasif bir şekilde teorik olarak aldıkları bilgileri kendileri için yeniden oluşturmaya başlarlar. Demirel yazma becerisini, “dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemli olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir” (2010, s. 117). şeklinde açıklamaktadır.

Raimes, yabancı dil sınıflarında yazma becerisinin nasıl öğretileceğine dair bir cevabın bulunmadığını, çünkü bu sorunun cevabının öğretmen ve öğretme stilleri veya öğrenci ve öğrenme stilleri kadar çok olduğunu belirtmekte ve yazma üretimi esnasında öğrencilerin neler ile uğraşmaları gerektiğini Şekil 8’deki gibi göstermektedir (1983, s. 5-6):

**Şekil 8.** Yazma üretimi





Şekil 8’de görüldüğü üzere öğrenci yazma üretimi esnasında sadece kelime, cümle, paragraf, metin bazında değil, ortaya çıkacak ürünü en başından en sonuna kadar gerek yazma öncesi zihinsel çalışma gerek yazma esnasında ürünün biçimsel olarak ortaya çıkması, gerek yazma sonunda ürünün ulaşacağı hedef kitleyi düşünme açısından çok yönlü bir tasarlama ve üretim bazında ürün ortaya koymaktadır.

Yazma becerisi, okuma, dinleme ve konuşma becerisi gibi öğrenciye kazandırılmasında sadece konuya uygun teorik bilginin verilmesi değil aynı zamanda kullanılacak uygun yöntemin uygun zamanda kullanılması ile mümkündür. Yazılı anlatımda düşünceyi yanlışsız, anlaşılır, okuyucuya tesir eden ve sistemli bir şekilde iletebilmek için kelimeleri belli bir düzen içinde cümlelere, cümleleri paragraflara, paragrafları da metinlere dönüştürebilmek gereklidir. Dolayısıyla bir öğrencinin yazıya başlarken önce yazmak istediği uygun kelimeyi bulması ve bu kelimeyi de yerinde kullanması, bulunan ve yerinde kullanılan kelimelerle oluşturulan cümlelerin anlamlı ve kurallı olması ve öğrencinin oluşturduğu kurallı cümlelerle aralarında anlam ilişkisi bulunan paragraf yazabilmesi gerekir. Yazma becerisi üretime dayalı bir beceridir ve bu nedenle yazma hem bir süreç hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan eser demektir. Yazma becerisinde öğrencinin sadece doğru dilbilgisi kuralları ile doğru kelimeleri seçerek bir ürün ortaya çıkarması yeterli olmayacaktır. Eğer öğrenciden bir metin oluşturması isteniyorsa öğrencinin cümle oluşturabilmesi, oluşturduğu bu cümleleri destekler nitelikte başka cümleler kurabilmesi, cümleler ve paragraflar arasında uygun geçişler yapabilmesi ve farklı türlerde paragraflar oluşturabilmeleri gerekmektedir. Yazma öğretimi aşamalı bir süreç gerektirir. Yazma becerisini öğrencilere kazandırmak ve süreç sonunda öğrencilerin ortaya bir ürün çıkarabilmelerini sağlamak için belirli aşamalar vardır. Bu aşamalar sırasıyla alfabe, kelime, cümle, paragraf yazımı ve metin yazımı öğretimidir.

### 3.1.1. Alfabe Öğretimi

Yabancılara yazma eğitiminde verilmesi gereken ilk aşama alfabe öğretimidir. Öğrencilerin kendi ana dilinden farklı bir alfabe ile tanışması söz konusu olabildiğinden alfabe öğretimi önem kazanmaktadır. Özellikle Latin alfabesi ile daha önce tanışmamış Arap, Fars, Çin, Kiril vb. alfabelerini kullanan öğrenciler düşünüldüğünde yazma

eğitiminde ilk aşamada alfabenin çeşitli görsel ve sembollerle öğretilmesi, ana dili ve hedef dil farklılıklarının ilk vurgulandığı yer olacağı için son derece önem arz etmektedir.

### 3.1.2. Kelime ğretimi

Alfabe öğretiminden sonraki aşama kelime öğretimidir. Her ğretmen farklı teknik ve yöntemlerle kelime öğretimini gerçekleştirebilir. Tiryaki kelime öğretimini, “Kelime hazinesi, kelime ailesi, kelime-kavram ilişkisi, kelime kalitesi, kelime grubu gibi kavramların öğrencide geliştirilmesi gerekir. Bu kavramların ğretimi aşamalı ve i içe geçen bir süreçte gerçekleşir” (2021, s. 135). şeklinde ifade etmektedir. Kelime ğretiminde kelimenin anlamı, yazılışı ve cümle içinde kullanımını esaslır.

### 3.1.3. Cümle ğretimi

Bir yazının kaliteli olması ve okuyucusu tarafından kolay anlaşılabilmesi için cümlelerin yalın, anlaşılır ve verilmek isteneni net bir şekilde ifade etmesi gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde alfabeden sonra en zorlandıkları yazma aşaması cümle yapısıdır. Türkçede cümle yapısının özne+nesne+yüklem şeklinde sıralanması genel olarak öğrencilerin ana dillerine ters bir durumdur. Gerek ders esnasında gerek cümle etkinlikleri yaparken gerek ğrenci yazmalarına verilen dönütlerde bu kural sık sık hatırlatılsa da ğrenci yazarken kendi ana dilinin cümle yapısını hedef dile uyarlama konusunda oldukça ısrarcı olabilmektedir. Bu sebeple cümle çalışmaları yapılırken bu durum göz önünde bulundurulmalı ve buna göre zmler üretilmelidir.

### 3.1.4. Paragraf Yazımının ğretimi

Kelime ve cümle yapısını öğrendiğini varsaydığımız öğrenciye öğretilmesi gereken bir sonraki aşama paragraf öğretimidir. Paragraf ğretiminde anlamlı ve tutarlı cümleler kuran öğrencinin yine bir mantık çerçevesinde oluşturduğu bu cümleleri anlamlı bir bütünlük içinde sıralaması öğretilmelidir. Paragraf alışması yapılırken öğrenciden bir

düşünceyi açıklaması, desteklemesi, detaylandırması, tek bir konuya odaklanması, farklı konuları farklı paragraflar içerisinde vermesi istenmelidir.

### 3.1.5. Metin Yazımının Öğretimi

Kendi içinde bütünlüğü sağlayan paragraflar metinleri oluşturur. Dilidüzgün metni, “Dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür. Bu bütünlüğün oluşturulması için bir ‘metinleştirme’ sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir” (2017, s. 22). olarak açıklar. Bazen öğrencilerin cümleleri dilbilgisel açıdan doğru olsa bile cümlelerin birbiri ile anlamsal ve mantıksal bir bütünlüğü olmayabilir. Okunduğunda karmaşık bir zihnin ürünü izlenimi veren bu tür bir yazıda metin, dilbilgisel açıdan doğru olsa da tutarlı ve geçerli bir metin olmamaktadır.

Yazma aşamaları kelime, cümle, paragraf ve metin şeklinde ilerler ve her aşama birbirinin devamı niteliğindedir. Yazma öğretiminde birbirinden bağımsız bir aşama düşünülemez ve uygulanamaz.

## 3.2. DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA A1 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİ

Bu başlık altında aşağıda sözü edilen üç dil öğretimi programında A1 düzeyindeki yazma becerisine ilişkin hedefler ve öğrenme çıktıları incelenecektir.

### 3.2.1. D-AOBM’de A1 Düzeyi Yazma Becerisi

D-AOBM, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmış ve “Avrupa eğitim sistemi içinde yabancı dil eğitimi ve öğretiminde ölçüt olarak kabul edilen öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntemleri ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve dil öğrenim düzeylerini açık ve anlaşılır ölçütlerle belirleyen rehber nitelikli bir çalışmadır” (Sarıçoban, Metin, Ayhan, 2015, s. 123). D-AOBM, ilk yayımlandığı 2001 yılından itibaren belirli ülkeler ve belirli diller öğretimi için değil tüm dünyada olduğu

gibi ülkemizde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için referans niteliği taşıyan bir metin olarak kabul edilmektedir. D-AOBM,

Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler (TELC, 2013, s. 11).

D-AOBM'nin amaçları,

Farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan ve modern dil eğitimi alanında görevli uzmanların bildirişimini olumsuz etkileyen engellerin kaldırılması, eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere, sınav sunucularına vb. malzemeler sunmak, bu malzemelerle, ilgililerin çalışmalarını tekrar gözden geçirip bir sisteme oturtmaları, eşgüdümlü çalışmaları ve öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayabilmektir (TELC, 2013, s. 11).

D-AOBM'nde dil düzeyleri üç ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlar, Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2) ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2)'dir. Düzeylerin bu şekilde ayrılması gerekli bir durumdur çünkü bireyin yabancı bir dili hangi düzeyde öğrenmesi gerektiği, kendisine yöneltilen “Türkçe düzeyin nedir?” veya “Lisansüstü eğitim için dil düzeyinin ne olması gerekir?” gibi sorulara cevap verebilmek için, çalışacağı, eğitim alacağı kurumların gerekli gördüğü veya sosyal hayatını idame ettirebilmesi için gereken dil düzeylerinin farklı olması ve bu farkın ne olduğunu, hangi durumda hangi düzeye çıkması gerektiğini bilmesi için tanımlayıcı ölçeklere ihtiyaç duyulmuştur.

D-AOBM'nin, 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından çevrilen baskısında, A1 düzeyi “dilini kişisel amaçla kullanımında en temel düzeydir –öğrenenin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey– kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı kişiler ve sahip olduğu eşyalarla ilgili basit sorulara yanıt verebilir ve soru sorabilir; kendisiyle ilgili ya da kendisine yabancı olmayan alanlarda kalıplaşmış anlatımlar ve ayrıcalıklarla yetinmeksizin basit sözcelerle konuşmaya katılabilir ve aynı biçimde yanıt verebilir” (MEB, 2009, s. 33). şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla A1 düzeyinin dil üretim becerileri açısından en düşük düzey olduğunu söyleyebiliriz. A1 düzeyindeki bir öğrencinin gündelik ifadeleri ve soyut olmayan ihtiyaçları, basit ve son derece sade ifade edildiği takdirde anlaması ve kullanabilmesi beklenmektedir. En yalın ifadelerle kendisini

ve/veya bir başkasını tanıtmayı, basit düzeyde iletişim kurması, ailesini, çevresini ve temel gereksinimlerini anlatabilmesi kendisiyle yavaş ve tane tane konuşulması ile mümkündür. A1 düzeyindeki bir öğrenci ile ancak bu şekilde iletişim kurulabilir.

“A1 düzeyi yazma becerisinde öğrencinin basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilmesi, bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilmesi, söz gelimi adını, ulusunu ve bir otel kayıt formuna adresini yazabilmesinin” (MEB, 2009, s. 24) beklendiği belirtilmektedir. Bu nüshada yazma becerisi *Üretimsel Faaliyetler* ve *Etkileşimsel Faaliyetler* içinde yer alır. *Üretimsel Faaliyetler*’den biri *Yazılı Üretim* faaliyetidir ve burada dil kullanıcılarının yazılı bir metin üretmeleri beklenmektedir. *Toplam yazma üretimi, Yaratıcı yazma, Raporlar ve denemeler* olmak üzere üç ölçek hazırlanmıştır (MEB, 2009, s. 60). *Toplam yazma üretimi*’nde A1 düzeyinde öğrencinin ayrı tümleş ve cümlelerden oluşan basit cümleler yazması gerekirken, *Yaratıcı Yazma*’da kendi ve hayalindeki insanların nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2009, s. 61). *Raporlar ve denemeler* ile ilgili A1 betimleyicisi bulunmamaktadır (MEB, 2009, s. 62).

*Etkileşimsel Faaliyetler*’den biri *Yazılı Etkileşim* olarak geçmektedir ve etkileşimin yazma yoluyla olması anlamına gelmektedir. Dil kullanıcılarının burada başkalarıyla yazılı iletişimde bulunması beklenmektedir. *Genel yazılı etkileşim, Yazışma, Notlar, mesajlar ve formlar* olmak üzere üç ölçek hazırlanmıştır. *Genel yazılı etkileşim*’de A1 düzeyi öğrencinin yazılı biçimde kişisel bilgiler isteyebilmesi veya aktarabilmesi beklenirken, *Yazışma*’da kısa ve basit bir biçimde bir kartpostal yazabilmesi beklenmektedir (MEB, 2009, s. 80). *Notlar, mesajlar ve formlar*’da ise örneğin bir otelin kayıt formunda istenildiği gibi, numaralar, tarihler, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya bir ülkeye varış tarihini yazabilmesi istenmektedir (MEB, 2009, s. 81).

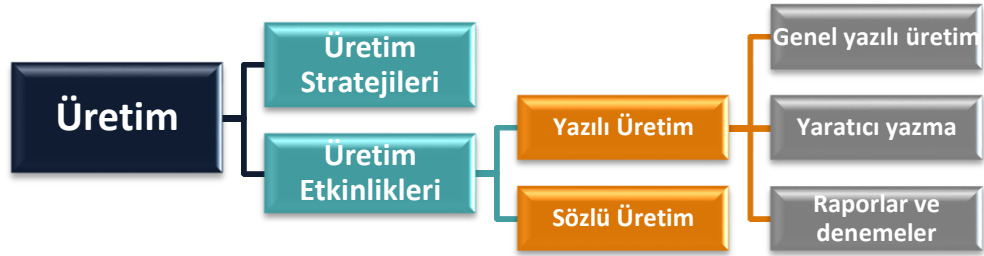
D-AOBM’nin son sürümü olan ve D-AOBM Tamamlayıcı Cilt başlığıyla 2020 yılında yayımlanan son baskısında yabancı dil öğretimindeki geleneksel dört beceri (dinleme, okuma, yazma, konuşma), dört iletişimsel dil etkinliği olarak sunulur. Bunlar, *alımlama, üretim, etkileşim* ve *aracılıktır*. Bu dört iletişim biçiminden *üretim* D-AOBM’de, “konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içerir. Sözlü üretim, kısa bir açıklama veya anekdot içerebilen veya daha uzun, daha resmî bir sunumu ima edebilen ‘uzun süreli

konuşma sırası'dır. Üretken etkinlikler birçok akademik ve mesleki alanda önemli bir işleve sahiptir (örneğin sözlü sunumlar, yazılı çalışmalar ve raporlar işaretle iletilebilir) ve bunlara özel sosyal bir değer verilir" (2021, s. 64). şeklinde tanımlanmıştır. Üretim etkinliklerinden *yazılı üretim; genel yazılı üretim, yaratıcı yazma ve raporlar ve denemelerden* oluşmaktadır. *Genel yazılı üretimde* A1 düzeyindeki bir öğrenciden, "Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilmesi, basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilmesi" (D-AOBM, 2021, s. 70) beklenmektedir. *Yaratıcı yazmada* A1 düzeyindeki bir öğrenciden, "Kendisi ve hayalî kişilerin nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilmesi, bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilmesi, belirli günlük nesnelere tanımlamak için büyük veya küçük bir arabanın rengi gibi basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilmesi" (D-AOBM, 2021, s. 72) beklenmektedir. *Raporlar ve denemelerde* A1 düzeyi için herhangi bir tanımlayıcı belirtilmemiştir.

Dört iletişim biçiminden olan *etkileşim; sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşimi* içermektedir. Yazın dili yolu ile *etkileşim*, "sözlü etkileşimin imkânsız ve uygunsuz olduğu durumlarda, kısa notların alınması ve iletilmesi, mektup, faks, e-posta vs. yazışmaları gibi bazı faaliyetleri içerir" (MEB 2009, s. 79). *Yazılı etkileşim; genel yazılı etkileşim, yazışma ve notlar, mesajlar ve formlardan* oluşmaktadır. *Genel yazılı etkileşimde* A1 düzeyindeki bir öğrenciden "Kişisel bilgiler sorabilmesi veya verebilmesi" (D-AOBM, 2021, s. 87) istenmektedir. *Yazışmada* A1 düzeyindeki bir öğrenciden "kısa ve basit bir biçimde bir kartpostal yazması" (MEB, 2009, s. 80) beklenirken, bu durum D-AOBM'nin son sürümünde biraz daha zenginleştirilmiştir ve "Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir. Kısa, basit bir kartpostal oluşturabilir. Arkadaşlarına bir miktar bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (ör. SMS mesajı) oluşturabilir" (D-AOBM, 2021, s. 88). şeklinde genişletilmiştir. *Notlar, mesajlar ve formlarda* A1 düzeyindeki öğrenciden beklenen "Bir form üzerinde (ör. otel kayıt formunda), numaraları ve tarihleri, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya ülkeye varış tarihini vb. doldurabilir. Örneğin nereye gittiği veya ne zaman döneceği hakkında bilgi veren basit bir mesaj bırakabilir (ör. Alışveriş: 17:00'de dönüş)" (D-AOBM, 2021, s. 89).

D-AOBM’de yazma becerisi üretim ve etkileşim başlıkları altında incelenmiştir (Şekil 9 ve Şekil 10).

Şekil 9. D-AOBM’ye göre üretim



Şekil 10. D-AOBM’ye göre etkileşim



D-AOBM’de önceki yayımlarından farklı olarak son sürümünde *çevrim içi etkileşime* yer verilmiştir. Çevrim içi iletişimin olması için “iletişime her zaman bir makinenin aracılık etmesi gerekir, bu da yüz yüze etkileşimle tam olarak aynı olmasının pek olası olmadığı anlamına gelmektedir. Çevrim içi grup etkileşiminin bireyin konuşma, işaretleme veya yazma davranışlarına odaklanan ve geleneksel yetkinlik ölçeklerinde yakalanması neredeyse imkânsızdır” (D-AOBM, 2021, s. 89). *Çevrim içi etkileşim; çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma ve hedef odaklı çevrim içi işlemsel etkileşim ve iş birliğinden oluşmaktadır.* Başvuru metni incelendiğinde çevrim içi etkileşimde yazmaya dayalı üretimden ziyade sözel iletişime dayalı üretime ağırlık verilmiştir. Ancak yine de yazılı ve çevrim içi etkileşimde A1 düzeyindeki öğrencilerin “ne yaptığna ve onu ne kadar beğendiğine dair ifadeler şeklinde kısa, basit selamlar gönderebilmesi (çevrim içinde paylaşabilmesi) ve yapılan yorumlara çok basit bir şekilde yanıt verebilmesi, diğer gönderilere, resimlere ve medyaya yönelik görüşünü basitçe dile getirebilmesi, formları

kişisel bilgilerle doldurarak çok basit bir satın alma işlemini tamamlayabilmesi” (D-AOBM, 2021, s. 183) beklenmektedir.

A1 düzeyinin öne çıkan özellikleri arasında

Öğrenenin prova edilmiş, sözcüksel olarak düzenlenmiş, duruma özgü sınırlı öbek birikimine güvenmek yerine, ‘basit bir şekilde etkileşime girebildiği, kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler hakkında soru sorup cevap verebilmesi’ bulunmaktadır. Bu düzey, öğrencinin ‘öncelikli ihtiyaç alanlarında veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamaları başlatabildiği ve bunlara yanıt verebildiği bir düzey’ (D-AOBM, 2021, s. 177)

olduğu bulunmaktadır. Bu düzeyde öğrencinin arkadaşlarına basit, kolay notlar yazabilmesi, yaşadığı ortamı anlatabilmesi, formlarda istenen basit bilgileri doldurabilmesi, kısa cümleler yazabilmesi, sözlük kullanarak bir mesaj veya kısa mektup yazabilmesi gerekmektedir.

### 3.2.2. Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda A1 Düzeyi Yazma Becerisi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (bundan böyle YDTÖP), 2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilmiştir. Bu program, D-AOBM’nin temel ilkeleri ile uyumlu bir şekilde hazırlanmıştır. Programın D-AOBM’nin standartlarına göre hazırlanmasının sebebi, Gökmen vd. tarafından uluslararası düzeyde tanınabilirlik ve uygulanabilirlik açısından önemli görülmesi (2015, s. 14) olarak ifade edilmiştir. Program, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ulusal düzeyde önemli bir referans kaynağıdır Programın hazırlanmasındaki temel gerekçeyi Gökmen vd., alan yazınında uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme anlayışına uygun bir programın uygulanmaması (2015, s. 11) olarak belirtmiştir. Program yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Böylece öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir.

Programda kazanımlar dil düzeylerine ve dil becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre dil düzeyleri Temel (Temel Kullanıcı) A1 ve A2, Orta (Bağımsız Kullanıcı) B1 ve B2 ve İleri (Yetkin Kullanıcı) C1 ve C2’dir. Dil becerilerine göre kazanımlar ise dinleme anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma anlama ve yazılı anlatımdır (Gökmen vd., 2015, s. 15). A1 düzeyi yazma becerisi için 10 adet kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımların listesi Tablo 1’deki (Gökmen vd., 2015, s. 30) gibidir.



**Tablo 1.** YDTÖP’ye göre A1 yazılı anlatım kazanım listesi

Kazanım No	Kazanım
1	Kişisel bilgileri (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları doldurur.
2	Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler.
3	Yaşadığı yer ve yaptığı işe ilişkin konuları özetler.
4	Bulunduğu yeri ve buluşma yerini belirten notlar yazar.
5	Doğum günü, yılbaşı, bayram vb. kutlama iletileri yazar.
6	Yalın notlar ve iletiler yazar.
7	Sosyal medya iletileri yazar.
8	Duygu, düşünce ve izlenimlerini bağlama uygun sözcükleri kullanarak yazar.
9	Metnin bağlamına uygun sözcükler kullanır.
10	Farklı türdeki ipuçlarından (görsel, sözcük vb.) yararlanarak kısa paragraflar oluşturur.

Tablo 1 incelendiğinde kazanımların kişinin kendisinden ailesine daha sonra yakın çevresine doğru bilgiler yazmadan kısa paragraf yazmaya doğru gelişen kazanımlar olduğu görülmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’nda A1 düzeyi için uzaktan veya çevrim içi ortamlarda yazma becerisine yönelik bir bilgi ve kazanım bulunmamaktadır. Kazanımlar arasında sadece sosyal medya iletileri yazabilme maddesinin olduğu görülmektedir. 2015 yılında yayımlanan bu programın içeriğinde uzaktan eğitim veya çevrim içi eğitim ve becerilere yönelik kazanımlar ile ilgili bir bölümün olmamasının sebebi olarak programın hazırlandığı yıllarda uzaktan ve çevrim içi eğitimin günümüz kadar (2020 sonrası) ön planda olmaması, önem verilmemesi söylenebilir.

### 3.2.3. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda A1 Düzeyi Yazma Becerisi

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Türkiye Maarif Vakfı’nın başlattığı çalışma ile ortaya çıkmıştır. Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında 18.08.2017 tarihli iş birliği protokolüne istinaden ek protokol imzalanmış (MEB, 2020, s.9) ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmıştır. Program, D-AOBM esas alınarak geliştirilip hazırlanmıştır. Türkçenin uluslararası dil öğretim standartlarına göre yapılandırılması ve yürütülmesinin gerekli olduğu düşüncesinden hareketle ve “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine esas teşkil edecek, dil öğretim standartlarının belirlendiği bir öğretim programı, Türkçe öğretimi ve sınav uygulama süreçlerinin

sağlıklı ve objektif yürütülebilmesi ve sürdürülebilmesi için bu alanın temel ihtiyacı olarak görülmesinin” (MEB, 2020, s. 11) sonucunda böyle bir program hazırlanmıştır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, düzeylere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlandığı (MEB, 2020, s. 11) belirtilmiştir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda düzey ve becerilere göre kazanımlar, D-AOBM'deki düzeyler ve bu düzeylere göre yeterlik tanımlarına göre belirlenmiştir. Program okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademeleri için hazırlanmıştır. Aynı zamanda bu kademeler, yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki gruba ayrılarak izlenince yapısı ve temalar sunulmuştur. Programda A1 düzeyi yazma becerisi için toplam “51 kazanım” (MEB, 2020, s. 46-47) verilmiştir. Bu kazanımların listesi Tablo 2'deki gibidir.

**Tablo 2.** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na göre A1 yazma becerisi kazanım listesi

Kazanım No	Kazanım
1	Alfabadeki harfleri doğru biçimde yazar.
2	Betimleyici metinler yazar.
3	Dikte edilen kısa bir metni yazar.
4	Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.
5	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
6	Yazılarında sayıları ifadeleri ve rakamları kullanır.
7	Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.
8	Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.
9	Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.
10	Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.
11	Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.
12	Olayları oluş sırasına göre yazar.
13	Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.
14	Kutlama/tebrik/temenni/davet mesajları/metinleri yazar.
15	Tercih/teklif içeren kısa metinler yazar.
16	Tavsiye/uyarı içeren kısa metinler yazar.
17	Yazılarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
18	Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar.
19	Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.
20	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.
21	Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
22	Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.
23	Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.
24	Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.
25	Günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar.

---

26	Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar.
27	Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır.
28	Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.
29	Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar.
30	Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.
31	Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan vb. metinler hazırlar.
32	Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.
33	Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder.
34	Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar.
35	Hobileri/ilgi alanlarına ilişkin kısa metinler yazar.
36	Yardım talebi/izin/rica/özür içeren basit metinler yazar.
37	Basit e-posta iletileri yazar.
38	Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar.
39	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
40	Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar.
41	Kişisel deneyimlerini anlatan kısa metinler yazar.
42	Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.
43	Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar.
44	Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
45	Nezaket ifadelerini kullanır.
46	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.
47	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
48	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
49	Yazma amacını belirler.
50	Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
51	Yazılarında kişisel görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.

---

Tablo 2 incelendiğinde A1 düzeyi için detaylı bir kazanım listesi verildiği görülmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda A1 düzeyi için uzaktan veya çevrim içi ortamlarda yazma becerisine yönelik bir bilgi ve kazanım bulunmamaktadır. İlk basımı 2019, ikinci basımı da 2020 yılında yapılan bu programın içeriğinde uzaktan eğitim veya çevrim içi eğitim ve becerilere yönelik kazanımlar ile ilgili bir bölümün olmamasının sebebi olarak programın hazırlandığı yıllarda uzaktan ve çevrim içi eğitimin günümüz kadar (2020 sonrası) ön planda olmaması, bu alana fazla önem verilmemesi söylenebilir.

### **3.3. KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİM İÇİ DİL DERSLERİ VE YAZMA BECERİSİ**

Günümüzde, teknolojinin hızlı gelişimi ve dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte yazma alışkanlıkları da önemli ölçüde değişim göstermiştir. Eskiden kalem ve kâğıt kullanılarak yapılan yazma eylemi, klavyelerin ve dijital cihazların yaygınlaşmasıyla yerini elektronik ortamda yazmaya bırakmıştır. İnsanlar artık günlük iletişimlerini e-postalar, metin mesajları, sosyal medya gönderileri ve blog yazıları gibi dijital

platformlarda gerçekleştirmektedir. Bu değişim, yazma alışkanlıklarında hızlı bir dönüşüm ve çeşitlilik yaratmıştır.

Yazma becerisinde yapılan hatalar her öğrenciye özel olduğu için geri bildirim de öğrenciye özel verilmesi; bireysel yazma sorunlarının kapsamlı tartışılması gerekir. Dolayısıyla sınıf mevcudunun az olması yazma öğretiminde, kontrolünde, bireysel yazma sorunlarının tartışılmasında hem öğrenci hem de öğretmen açısından bir avantajdır. Ancak bu durumun KAÇDD’de yapılması bu tür ortamların doğası gereği mümkün değildir. Bir KAÇDD’ye 10.000 öğrencinin kayıtlı olduğu düşünülürse bir öğretmenin öğrenci başına yazmayı öğretmek ve değerlendirmek için harcadığı süre, katılımın yüksek olduğu KAÇDD’de hiç şüphesiz düşük olacaktır. Dolayısıyla KAÇDD’de tercih edilen etkinlikler ve bu etkinliklerin değerlendirmeleri Balfour’un ifade ettiği gibi büyük ölçüde çoktan seçmeli sorulara, doğru cevaplarla formüle edilmiş sorunlara, mantıksal kanıtlara, bilgisayar koduna ve kelime etkinliklerine dayanması gerekmektedir (2013, s. 40).

Sokolik, KAÇDD’de günümüzde en yaygın kullanılan değerlendirme türlerinden birinin akran değerlendirmesi olduğunu belirtir (2016, s. 170). Ancak Rubio, Fuchs ve Dixon başlangıç düzeyindeki öğrencilerin akran geri bildirimini sağlama yeterliliğinden yoksun olabileceğini, KAÇDD’deki geri bildirimlerin orta ve/veya ileri düzeylerde daha kolay gerçekleştirilebileceğini savunur (2016, s. 180).

### 3.3.1. Kitlese Açık Çevrim İçi Türkçe Öğretim Sistemlerinde A1 Düzeyinde Yazma Becerisi

Daha önce Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde kullanılan KAÇD platformlarındaki yazma becerisine yönelik yapılan bir çalışmaya alan yazını taramasında karşılaşılmadığı için tartışmamız öncelikle KAÇD’de A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili durum tespiti yapıp sonrasında ise geliştirilmesi için neler yapılabilir, eksiklikler ve avantajlar yönünden çerçeveselenecektir.

Bir KAÇD hazırlanırken dikkat edilmesi ve öncelik verilmesi gereken en önemli konular ilgili konu hakkında tasarım ve içerik oluşturmaktır. Bu tasarımlar ve içerik üretimleri yapılırken -öğretmen olmayacağı için- anlatılmak istenen konunun en basit, en anlaşılır

ve en kısa yoldan anlatılması, öğrencinin sormak isteyebileceği olası tüm sorulara cevap veriyormuş gibi konunun net bir şekilde açıklanması gerekmektedir. Gilliland, Oyama ve Stacey, öğrenci sayısı ne olursa olsun, çevrim içi kurs tasarımının, öğrencilerin farklı bağlamlarda yeni beceriler uygulamalarına, kavramları temsil etmek için birden fazla medya kullanmalarına ve ilerlemelerini izlemek için öğrencileri düzenli olarak değerlendirmelerine olanak sağlaması ve yüz yüze derslerin aksine, öğretmenler öğrencilerle gerçek zamanlı etkileşime girmediği ve öğretimde doğaçlama değişiklikler yapamayacağı için bazı öğretimlerin daha dikkatli tasarlanması gerektiğini belirtir (2018, s. 3). Uzaktan dil öğretiminde iletişimsel becerilerin sınırlandırılmaması için bu tür platformların tasarımına ve içeriğine önem verilmesi gerekmektedir.

Yukarıda detaylı bir şekilde incelenmiş olan Türkçenin yabancı dil olarak kitlesel açık çevrim içi dil derslerindeki A1 düzeyi yazma becerisine yönelik öğretim ve etkinliklerin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Yazma becerisi olarak sistemler harf, ek ve kelime bazında etkinlikler sunmuştur. Cümle kurma ve paragraf oluşturmaya yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Dil öğrenme sistemleri tasarım olarak dilsel girdi sağlamaktadır ancak dilin iletişimsel ve etkileşimli kullanımı potansiyelini sınırlamaktadırlar. Sistemlerin mevcut hâliyle öğrencilere yazma becerisi kazandıramadığını söylemek yanlış olmaz.

KAÇDD’de yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması hususunda sistemlerin algoritmalarının kontrol edebileceği etkinliklerin olması gerektiği düşünülmektedir. Serbest yazma etkinlikleri öğrenci tarafından talep edilmekte ve yazma becerisinin geliştirilmesinde önemli bulunmaktadır ancak bu tür etkinliklerin kontrol edilebileceği bir algoritma henüz olmadığı ve aynı zamanda bunun yapılabilmesi için uzman kişilerin istihdam edilmesi maliyetli olacağı için bu tür etkinlikler sistemde yer alsaydı bile kontrol edilebilirliği düşüktür. Bu sebeple çalışmada sunulan örnek etkinliklerde özellikle sistemin kontrol edebileceği cümle kurma ve paragraf oluşturma etkinlikleri hazırlanmaya çalışılmıştır.

## 4. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 4.1. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemleriyle öğrenenlerin A1 düzeyi yazma becerilerini geliştirmek için yazma etkinlikleri hazırlamaktır. Bu amacı gerçekleştirerek uzaktan öğretim araçları yardımıyla, yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi öğretiminde kullanılabilecek örnek etkinlikler hazırlanacaktır.

Çalışmada bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. A1 düzeyi yazma becerisinde öğrencilerin yazma sınavlarında yaptıkları hatalar nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, A1 düzeyi yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, sistemin A1 düzeyi yazma becerilerine etkileri ile ilgili düşünceleri nelerdir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili problemleri nelerdir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, uzaktan dil öğrenme sistemiyle ilgili düşünceleri nelerdir?

#### 4.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEM VE DESENİ

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenen öğrencilerin A1 düzeyinde yazma becerisini geliştirmek için öğrenci ve öğretmen görüşlerinin araştırıldığı, öğrenci hatalarının analiz edildiği bu çalışma nitel araştırma olup durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan durum Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenen öğrencilerin A1 seviyesinde yazma becerisindeki hataları ve sistemde yazma becerisi ile ilgili karşılaştıkları zorluklardır.

Creswell'e göre nitel araştırmanın, bir problem veya konunun keşfedilmesi (2013, s. 47), bulunup ortaya çıkarılması gerektiği zaman yapılması uygundur. Nitel araştırma, varsayımlarla kişilerin veya grupların herhangi bir probleme karşı yükledikleri anlamlarla ilgilenir. Araştırmacılar, katılımcıların deneyimli oldukları alanlardan, dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek veya araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorularla veri toplar. Araştırmacılar bu verileri çoklu yöntemlerle toplar, analiz eder, temalar oluşturur. Nitel araştırmalarda sorular, veri toplama yöntemleri, veri kaynakları gibi sürecin her alanı değişebilir. Araştırma sonunda yazılan rapor, katılımcıların farklı bakış açılarını, kendilerini araştırmaya ne kadar yansıtıklarını içermektedir.

Araştırmada öğrencilerin yazma sınavlarında yaptıkları hataları görmek, KAÇDD sistemlerinde yazma becerisinde zorlandıkları konular ve bu konuların daha iyi anlaşılabilmesi için sistem üzerinde yapılması gereken değişiklikler, eklenmesi gereken etkinlikler ile ilgili farklı bakış açılarını ortaya koymak, öğretmenlerin de A1 düzeyinde öğrencilerin yazma yanıtları ile ilgili görüş ve yorumlarını saptamak, zorlandıkları konuları tespit etmek, dolayısıyla verilerin analizinde de farklılıklara ve çeşitliliğe ulaşmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

“Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir *durum*) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında *çoklu bilgi kaynakları* (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir *durum betimlemesi* ya da *durum temaları* ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2013, s. 97).

### **4.3. ARAŞTIRMANIN VERİ KAYNAKLARI ve KATILIMCILARI**

Bu çalışmada kullanılan yazma sınavı kâğıtları, TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K270 proje kodlu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi projesi Türkçe Öğreniyorum Kitlese Açık Çevrimiçi Dersi'nden edinilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları Türkçeyi çeşitli TÖMER'lerde yabancı dil olarak öğreten, alanlarında en az 5 yıllık deneyime sahip 5 öğretim görevlisi ile TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K270 proje kodlu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış

Uzaktan Öğretimi projesi Türkçe Öğreniyorum Kitlemel Açık Çevrimiçi Dersi'nde kayıtlı (2020 Haziran ayı itibariyle) yaklaşık 12000 öğrenciye e-posta olarak gönderilen ve görüşme davetine olumlu dönüş yapan 16 öğrencidir.

#### 4.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

##### 4.4.1. Doküman İncelemesi

“Doküman incelemesi bir çeşitlendirme aracı olarak diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyaller olmak üzere belgeleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir. Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik (görgül) bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir” (Bowen, 2009, s. 27)

Doküman incelemesi tekniğiyle toplanan veriler, Türkçe Öğreniyorum projesi kapsamında çeşitli TÖMER'lerden alınmış 200 A1 düzeyi yazma sınavı kâğıdından oluşmaktadır. Öğrencilerin yazma kâğıtlarının fotoğrafları çekilerek elektronik ortama aktarılmış ve bilgisayar ortamında arşivlenmiştir. Toplanan bu veriler, *A1 Yazma Sınavı Kodlama Anahtarı* (Tablo 3) ile analiz edilmiştir. Kodlama anahtarının hazırlanmasında kuramsal altyapı temel alınmış ve alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

##### 4.4.2. Görüşme

“İnsanoğlu her şeyi gözlemleyemez; duyguları, düşünceleri, niyetleri, hisleri, belli bir yer ve zamanda gerçekleşen davranışları gözlemleyemeyiz. Tüm bunları anlamak için sorular sorarız. Araştırmacı, görüşme yaparak görüşme yaptığı kişinin bakış açısını anlamaya başlar” (Patton, 2015, s. 628). Böylece kişilerin kendi deneyimlerini, gözlemlerini, düşüncelerini kendilerinin anlatması istenecek ve kişiye özel bir durum görüşme tekniği



kullanılarak ortaya çıkarılabilecektir. Görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar lakin görüşmenin akışına bağlı olacak şekilde farklı ya da alt sorularla görüşmenin seyrini değiştirebilir ya da kişinin daha açık veya detaylı cevaplar vermesini sağlayabilir.

Görüşme tekniğiyle toplanan veriler için ilk olarak Türkçe Öğreniyorum sisteminde kayıtlı yaklaşık 12000 öğrenciye Haziran ve Temmuz 2020’de e-posta olarak görüşme daveti gönderilmiştir (Ek-1). Görüşme davetini kabul eden öğrencilerle kendilerinin müsait olduğu gün ve saatte görüşme ayarlanmış, görüşmeden bir gün ve görüşme saatinden yarım saat önce görüşme yapılacak kişiye hatırlatma e-postası gönderilmiştir (Ek-2). Öğrencinin ayarlanan gün ve saatte farklı sebeplerden dolayı müsait olmaması durumunda görüşme tarihi ve saati yine kendisinin uygun olduğu başka bir tarih ve saate ertelenmiştir. Görüşmeler Yaşar Üniversitesi’nin Webinar sistemi üzerinden gerçekleşmiştir. Görüşme öncesi öğrencilerle bu sistem üzerinden görüşme yapılmak istendiği ve görüşmelerin kaydedileceğinin bilgisi verilmiştir. Öğrencinin kabul etmesi durumunda kendisine sisteme nasıl giriş yapmaları gerektiğini anlatan bir e-posta gönderilmiştir (Ek-3). Teknik bir takım probleminden dolayı bu sisteme giriş yapamayan öğrencilerle de Google Meets üzerinden görüşme yapılmıştır. Görüşme davetini kabul eden öğrencilerle kendilerinin müsait olduğu gün ve saatte görüşme ayarlanmış, görüşme öncesinde araştırma için geliştirilen, üç alan uzmanından görüş alarak son şekli verilen ve araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kendilerine e-posta olarak gönderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bire bir yapılan görüşmelerde sorulmuştur. Görüşmeler, öğrencilerin görüşmeyi Türkçe yapabilecek düzeyde olmadığı göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından İngilizce yapılmıştır. Görüşmeler 40-45 dakika sürmüştür ve ekran videosu alınmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak demografik özellikler kullanılmayacağından öğrencilerden hiçbir demografik bilgi alınmamıştır.

Görüşme tekniği ile toplanan ikinci veriler ise TÖMER’lerde görev yapan, alanlarında en az 5 yıl deneyimli 5 öğretim görevlisinden Ocak 2020’de alınmıştır. Görüşme davetini kabul eden öğretim görevlileri ile kendilerinin müsait olduğu gün ve saatte görüşme ayarlanmış, görüşme öncesinde araştırma için geliştirilen, üç alan uzmanından görüş alarak son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kendilerine e-posta olarak gönderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bire bir yapılan

görüşmelerde sorulmuştur. Görüşmeler, 30-40 dakika sürmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Çalışmada bağımsız değişken olarak demografik özellikler kullanılmayacağından öğretmenlerden hiçbir demografik bilgi alınmamıştır.

Sorular, her katılımcıya aynı sırada sorulmuştur ve cevap vermeleri için zaman sınırlılığı konulmamıştır. Sorularla ilgili fikirlerini istedikleri uzunlukta ifade edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırmacı, gerektiğinde, sorularla ilgili ek açıklamalar yapmış, katılımcıları yönlendirmekten özellikle kaçınmıştır. Katılımcı kendisine yöneltilen soruda daha sonraki soru veya soruların cevaplarını vermişse, araştırmacı “Yukarıdaki soruda buna cevap verdiniz. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” diye ek soru yönelmiştir.

Araştırma için geliştirilen ve öğretim görevlileri ve öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları için biri program ve ölçme uzmanı, biri uzaktan eğitim uzmanı, biri de yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi uzmanı olmak üzere toplam üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılan bu sorulardan öğrenciler için olanı araştırmacı tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşme sorularını anlayıp anlamayacaklarını görmek, sorulardaki hataları düzeltmek, konuyla ilgisiz soruları çıkarmak, soruları tekrar düzeltmek amacıyla 2 öğrenci ve 2 öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrası nihai şekli verilen bu formlar, görüşme öncesi görüşmeyi kabul eden 16 öğrenci ve 5 öğretmene gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre son şekli verilen formlar Ek-4 ve Ek-5’te sunulmaktadır.

#### **4.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ**

Araştırmada toplanan veriler NVivo 12 nitel veri analizi programına aktarılarak çözümlenmiş ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Nitel araştırmalarda betimsel analiz, veriler direkt alıntılar şeklinde sunulduğu zaman tercih edilen bir analiz türüdür. Betimsel analiz, nitel araştırmaların hem alt yapısını kuvvetlendirir hem de çalışmanın aktarılabiliğine katkıda bulunur. Creswell betimsel analizi,

Bir ortamdaki kişiler, yerler veya olaylar hakkındaki bilgilerin ayrıntılı bir şekilde oluşturulmasını içerir. Bu analiz yapılırken kodlar oluşturulur ve durum çalışmaları için

ayrıntılı açıklamalar tasarlamada yararlıdır. Araştırmacı, çalışmasında kategori ve temalar oluşturmak için kodlamalar kullanır. Bu kategori ve temalar, nitel çalışmalarda ana bulgular olarak ortaya çıkan ve genellikle çalışmaların bulgular bölümlerinde başlıklar oluşturmak için kullanılan kategori ve temalardır. Bireylerin birden fazla bakış açısını gösterebilmek için doğrudan alıntılarla desteklenmelidir (2009, s. 189).

olarak açıklar.

Bu çalışmada, verilerden çıkacak kavram ve temaların ön planda olması, kavramlar ve temaların doğrudan verilerden çıkarılması ve kişilerin düşüncelerinin doğrudan alıntılarla ortaya konması verilerin betimsel analiz ile çözümlenmesinin seçilme nedenidir.

#### 4.5.1. Doküman İncelemesi Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözülmesi

Bu aşamada doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin fotoğrafları çekilerek elektronik ortama aktarılmış ve bilgisayar ortamında arşivlenmiştir. Dokümanların analizi için bir kodlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu anahtar, hem Keshavarz'ın "dilbilimsel temelli sınıflandırması"na (2012, s. 91-95) dayanmakta hem proje ekibinde yer alan bir uzaktan eğitim uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, bir de yabancılara Türkçe eğitimi doktora öğrencisinin görüşlerinden yararlanılarak hem de analiz esnasında karşılaşılan hatalardan hareketle geliştirilmiştir. 200 öğrencinin A1 seviyesi yazma sınavı kâğıtları NVivo 12 nitel veri analizi programında analiz edilmiştir. Tablo 3'te son kodlama anahtarının nihai şekli, sınıflar, değişkenler, öğrencinin hatası ve hatanın olması gerektiği doğru hâli verilmiştir.

**Tablo 3.** A1 yazma kâğıtları kodlama anahtarı

Sınıflar	Değişkenler	Öğrencinin Hatası	Öğrenciden beklenen
YNH	Virgül hatası	Kar, ve yağmur	Kar ve yağmur
YNH	Nokta hatası	Onlar öğrenciler. ve Eritre'de yaşıyorlar.	Onlar öğrenciler ve Eritre'de yaşıyorlar.
YNH	Kesme işareti hatası	Kantin'e gidiyorum./Batuma gideceğim.	Kantine gidiyorum./Batum'a gideceğim.
YNH	Harf hatası: (A)	Zeyif	zayıf
YNH	Harf hatası: (B)	panyo	banyo
YNH	Harf hatası: (C)	sıçakkanlı	sıcakkanlı
YNH	Harf hatası: (Ç)	cünkü	çünkü
YNH	Harf hatası: (E)	mesala	mesela
YNH	Harf hatası: (G)	Kırğızistan	Kırgızistan

YNH	Harf hatası: (Ğ)	begeniyorum	beğeniyorum
YNH	Harf hatası: (İ)	yaklaşık	yaklaşık
YNH	Harf hatası: (İ̇)	yer mi	yirmi
YNH	Harf hatası: (O)	uynuyoruz	oynuyoruz
YNH	Harf hatası: (Ö)	doner	döner
YNH	Harf hatası: (P)	bara	para
YNH	Harf hatası: (S)	herkez	herkes
YNH	Harf hatası: (Ş)	kızı	kişi
YNH	Harf hatası: (U)	Biz bülüştük	Biz buluştuk
YNH	Harf hatası: (Ü)	Kutuphaneye gidiyoruz.	Kütüphaneye gidiyoruz.
YNH	Harf hatası: (Z)	müse	müze
YNH	Büyük harf hatası	Kardeşim ile türkçe konuşuyorum.	Kardeşim ile Türkçe konuşuyorum.
YNH	Küçük harf hatası	Orada fazla Turist var.	Orada fazla turist var.
YNH	Ünlüleri gösteren harfleri yazmama	Geleck hafta	Gelecek hafta
YNH	Ana dilinden yanlış sözcük aktarımı	üniversitet	üniversite
YNH	Harf dizimi hatası	biligsyara	bilgisayar
YNH	Ünsüz ekleme	derss	ders
YNH	İkiz ünsüzleri tek yazma	dükan, lezzetli	dükkan, lezzetli
YNH	Kelimede eksik ya da fazla harf hatası	başket, kırmızı	başkent, kırmızı
YNH	Kelimeyi yanlış yazma	yeyanim	yeğenim
DH	Ötümsüzleşme hatası (t-d)	Yemekden önce	Yemekten önce
DH	Ötümsüzleşme hatası (ç-c)	Türkce	Türkçe
DH	Ötümlüleşme hatası (g-ğ-k)	bebeki, renkini	bebeği, rengini
DH	Ötümlüleşme hatası (t-d)	yurta, dördüncü	yurda, dördüncü
DH	Ötümlüleşme hatası (c-ç)	ağaça	ağaca
DH	Ünlü uyumu hatası	meşgulüm, lise bittikten sonra	meşgulüm, lise bittikten sonra
DH	Ünlü türemesi hatası (ı, i, u, ü)	süryor	sürüyor

DH	Ünlü düşmesi hatası (ı, i, u, ü)	Benim şehirim	Benim şehrim
DH	Kaynaştırma harfi hatası (-y)	okucağım.	okuyacağım
DH	Ünlü daralması hatası	yaşayorum. gelmeyorum	yaşıyorum, gelmiyorum
DH	Yapım eki hatası (-lık)	Pilot okuyor.	Pilotluk okuyor.
DH	Yapım eki hatası (-lı)	kısa saç, kahverengi gözü, Hindistan insanlar	kısa saçlı, kahverengi gözlü, Hindistanlı insanlar
DH	Belirtme durumu eki hatası	Ayasofya müzesi'ne geziyorum.	Ayasofya müzesi'ni geziyorum.
DH	Yönelme durumu eki hatası	Nijer döneceğim.	Nijer'e döneceğim.
DH	Ayrılma durumu eki hatası	Trabzon'da sevgilerle	Trabzon'dan sevgilerle
DH	Bulunma durumu eki hatası	Üniversitesin okuyorum	Üniversitede okuyorum
DH	Çoğul eki hatası	3 turistik yerler var.	3 turistik yer var.
DH	Şahıs eki hatası	yaptın	yaptım
DH	İyelik eki hatası	Ben pazartesi ders var.	Benim pazartesi dersim var.
DH	-ki eki hatası	O şimdiki öğretmen Arkadaşlarım Irakta çok özledim.	O şimdi öğretmen Irakta'ki arkadaşlarımı çok özledim.
DH	Şimdiki zaman hatası	O film seviyorun.	O film seviyor.
DH	Gelecek zaman hatası	okuyacağım	okuyacağım
DH	Geçmiş zaman hatası	Dört yıl önce ders çalışıyoruz.	Dört yıl önce ders çalıştık.
DH	Zamir hatası	Benim gittim.	Ben gittim.
DH	Zamir -n'si hatası	masanın üstüde	masanın üstünde
DH	İsim tamlamaları hatası	dünyanın en son ülke	dünyanın en son ülkesi
DH	Soru edatı hatası	Ne zaman geliyor mu?	Ne zaman geliyor?
DH	Fazla/gereksiz ek kullanımı hatası	Yurttada kalıyorum	Yurtta kalıyorum.
DH	Ek fiil hatası	Ben öğretmen.	Ben öğretmenim.
DH	Çekim eki sıralaması hatası	arkadaşımınlar	arkadaşlarım
SSH	Eş dizimli sözcüğün hatalı seçimi	Kahvaltı yedim.	Kahvaltı ettim.
SSH	Bağlaç hatası	Oda öğrenci	O da öğrenci

SSH	Eksik kelime	Onun eşinin Emine	Onun eşinin adı Emine
SSH	Benzer telaffuza sahip kelimeleri karıştırma	arkadaş sınıf	kardeş sınav
SSH	Fazla kelime kullanımı	Duş almak yapıyorum.	Duş alıyorum.
SH	Söz dizimi hatası	Resmi Atatürk'ün var.	Atatürk'ün resmi var.
SH	Mantıksal tutarsızlık	Daha şey seviyorum. Bütün şey en seviyorum.	Daha çok şey seviyorum.
SH	İfade eksikliği	Kız kardeşim sekizde.	Kız kardeşim sekiz yaşında.

#### 4.5.2. Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada görüşme esnasında kaydedilen verilerin her biri hiçbir değişiklik yapılmadan Word belgesine aktarılmıştır. Verilerin aktarım işlemi bittikten sonra değerlendirilmek üzere orijinal hâliyle bir yabancılara Türkçe öğretimi uzmanına verilmiş ve kayıtlar ile yazılı dökümler arasında farklılık olup olmadığının kontrol edilmesi istenmiştir. Sonrasında verilerin hangi temalar altında toplanıp sunulacağını belirleyen kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama yaparken betimsel kodlama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel kodlama, nitel verilerin temel konusunu bir kelime veya kısa cümle ile özetler, analiz eder (Saldaña, 2013, s. 88). Betimsel kodlamada veriler etiketlenir ve temel düzeyde sınıflandırılır. Örneğin, *Bağlaç hatası*, *Harf hatası*.

## 4.6. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Araştırmanın görüşme yoluyla elde edilen verilerinin geçerlik ve güvenilirliği için öncelikle görüşmelerde video kayıtlarıyla toplanan nitel veriler araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Bu dökümlerin tutarlılığını belirlemek için rastgele seçilen 3 video kaydı ve bunların dökümü biri program ve ölçme uzmanı ve diğeri yabancılara Türkçe eğitimi doktora öğrencisi olmak üzere 2 farklı uzmana gösterilmiş ve araştırmacının dökümleriyle farklılık gösterip göstermediği ortaya konmuştur. Uzman incelemesi sonunda temel kodlama farklılıklarının düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Sistemik olarak yapılan kodlama farklılıkları diğer videolarda da düzeltilmiştir.

Araştırmanın doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği Türkçe Öğreniyorum projesi kapsamında yapılmıştır. Proje ekibinde bulunan bir uzaktan eğitim uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı, bir Türkçe'nin yabancı dil olarak eğitimi doktora öğrencisine kodlanan rastgele seçilmiş kâğıtlar verilmiş ve kodlamalarda hata olup olmadığı incelenmesi istenmiş ve onlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

## 5. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

#### 5.1. YAZMA SINAVLARINDA YAPILAN HATALARA DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada ilk olarak *A1 düzeyi yazma becerisinde öğrencilerin yazma sınavlarında yaptıkları hatalar nelerdir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için Türkçe Öğreniyorum projesi kapsamında 200 A1 yazma sınavı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sonucunda hatalar; dilbilgisel hatalar, sözcük seçimi hataları, söz dizimsel hatalar ve yazım noktalama hataları şeklinde 4 gruba ayrılmıştır.

##### 5.1.1. Dilbilgisel Hatalar

**Tablo 4.** Dilbilgisel hatalar

Kodlar	Kâğıt Sayısı	Hata Sayısı
İsim tamlaması hatası	135	382
İyelik eki hatası	107	254
Fazla/ gereksiz ek kullanımı hatası	106	214
Belirtme durumu eki hatası	103	195
Bulunma durumu eki hatası	100	194
Ünlü uyumu hatası	86	140
Zamir <i>n</i> 'si hatası	69	103
Yönelme durumu eki hatası	65	110
Ek fiil hatası	50	74
Gelecek zaman hatası	32	53
Ünlü düşmesi hatası (ı, i, u, ü)	31	40
Zamir hatası	29	52
Şahıs eki hatası	28	32
Ayrılma durumu eki hatası	25	27
Ötümsüzleşme hatası (t-d)	22	26
Çoğul eki hatası	20	26
Yapım eki hatası (-lık)	20	27
Şimdiki zaman hatası	19	27
Ünlü daralması hatası	17	21
Ünlü türemesi hatası (ı, i, u, ü)	12	23
Ötümlüleşme hatası (g-ğ-k)	12	15
Kaynaştırma harfi (-y)	11	12
-ki eki hatası	10	10
Yapım eki hatası (-lı)	10	15
Çekim eki sıralaması hatası	9	10
Ötümlüleşme hatası (t-d)	8	8
Geçmiş zaman hatası	4	5



Ötümsüzleşme hatası (c-ç)	2	2
Soru edatı hatası	1	3
Ötümlüleşme hatası (c- ç)	1	1

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yazma sınavında en çok isim tamlaması, iyelik eki, fazla veya gereksiz ek kullanımı, belirtme, bulunma ve yönelme durumu eki, ünlü uyumu ve zamir *n*'sinin kullanımında ortaya çıkan hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. 135 öğrenci, yazma sınavında 382 isim tamlaması hatası, 107 öğrenci 254 iyelik eki hatası, 106 öğrenci 214 fazla veya eksik ek kullanımı hatası, 103 öğrenci 195 belirtme durumu eki hatası, 100 öğrenci 194 bulunma durumu eki hatası, 72 öğrenci 122 ünlü uyumu hatası, 69 öğrenci 103 zamir *n*'si hatası, 65 öğrenci 110 yönelme durumu ekinin kullanımında hata yapmıştır.

Öğrencilerin isim tamlaması hatalarına; *O bilgisayar mühendis* (K13), *annem adı* (K16), *yaz mevsimde güneşli* (K43), *Fas yemekler* (K14), *hayatım anlamı* (K18), *apartmanımız önünde* (K19) gibi örnekler verilebilir. Burada öğrencilerin hem belirtili hem de belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan hatası yaptıkları görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin isim tamlaması konusunu uygulamada zorlandıkları düşünülmektedir.

Yazma kâğıtlarındaki iyelik eki hatalarına; *boş zamanlarında ben şiir yazıyorum* (K15), *benim hobilerimiz* (K20), *benim iki kız kardeş var* (K100), *Aileyim çok seviyorum* (K101), *Hepsi evli ve çocuklar var* (K105) gibi hatalar örnek gösterilebilir. Öğrencilerin iyelik eki hatalarında genellikle iyelik zamirlerini kullanıp kendisinden sonra gelen isme ya yanlış ek getirdiği ya da hiç ek getirmediği gözlemlenmektedir. K20 kodlu kâğıtta *benim hobilerimiz* derken iyelik zamiri ve iyelik eki uyumsuzluğu söz konusudur. K100 kodlu kâğıtta, *benim iki kız kardeşim var* denmesi gerekirken hiç iyelik eki kullanılmamıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin iyelik eki konusunu uygulamada sorun yaşadıkları görülmektedir.

Fazla veya gereksiz ek kullanımı hatalarına; *Onların adısı* (K14), *Benim ailemi Burundi'de oturuyor.* (K121), *boyumum 168* (K126), *...en favorim yemek* (K130), *...kendimi hakkında* (K137), *Ailemim çok seviyorum.*, *...ülkemde okula var.* (K139) gibi örnekler verilebilir.

Belirtme durumu eki -i/ u/ ü'nün hatalı kullanımına; ...boş zamanımda ona yapıyorum (K4), *Ailem çok seviyorum.* (K17), *Benim ülkem çok özledim...* (K23), *Madagaskar biliyor musunuz?* (K150), *Tatilden sonra şehirden daha çok güzel gezeceğim.* (K154) gibi hatalar örnek gösterilebilir. Öğrenciler belirtme durumu eki hatalarında ya yanlış durum eki kullanmakta ya da hiç belirtme durumu ekini kullanmamaktadır. K4 kodlu kâğıtta *boş zamanımda onu yapıyorum* ve K154 kodlu kâğıtta *Tatilden sonra şehri daha güzel gezeceğim.* denmesi gerekirken belirtme durumu eki yerine yanlış durum eki kullanılmıştır. K17, K23 ve K150 kodlu kâğıtta ise hiç belirtme durumu eki kullanılmamıştır. *Ailemi çok seviyorum, Benim ülkemi çok özledim, Madagaskar'ı biliyor musunuz?* yazılması gerekmektedir.

Yönelme durumu eki -e/a'nın hatalı kullanımına; *Ben okulda gidiyorum.* (K14), *Sultan Ahmet gittik.* (K22), ... *sonra yurttan gidiyorum* (K8), *Ev yakın plajı Amerika'da.* (K100), *beş buçuktaya kadar* (K118), *Pazartesten Cuma günü kadar* (K138) gibi hatalar örnek gösterilebilir.

Bulunma durumu eki hatalarına; *Oraya okumak istiyorum.* (K12), *1995 doğdum.* (K17), *O lisesi öğrenci* (K22), *Benim ailem 4 kişi var.* (K51), *Babam özel şirketten şoför.* (K74), gibi cümleler örnektir.

Ünlü uyumu hatalarına; *Arabistande* (K12), ... *O de öğrenci, Irak'in başkenti* (K24), *yeni yıller* (K112), *Ben yüksek lisans öğrencisiyim.* (K143), *Biz benim arkadaşlarımla geziyoruz.* (164) gibi örnekler verilebilir.

Zamir n'si hatalarına; *Ahmet Şahbabanın iktidar zamanında* (K3), *Türkiye Burslarına müracaat ettim.* (K7), *Osmangazi Üniversite'de* (K22) gibi hatalar örnek gösterilebilir.

### 5.1.2. Sözcük Seçimi Hataları

**Tablo 5.** Sözcük seçimi hataları

Kodlar	Kâğıt Sayısı	Hata Sayısı
Benzer telaffuza sahip kelimeleri karıştırma	78	152
Eş dizimli sözcüğün hatalı seçimi	53	72
Eksik kelime	38	61
Fazla kelime kullanımı	44	58
Bağlaç hatası	49	75

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yazma sınavlarında en çok benzer telaffuza sahip kelimelerin kullanımında hata yaptıkları bulgusuna varılmıştır. Daha sonra eş dizimli sözcüğün yanlış seçimi ve eksik kelime hataları yaptıkları tespit edilmiştir.

Benzer telaffuza sahip kelimeleri karıştırma hatalarına; *Benim ailem Bağdat'ta kalkıyor.* (K21), *25 Mayıs 1990 yılında doğumdum.* (K3), *Akşam yemeği yürüyoruz.* (K104), *Benim çok sevdiğim oynama kriket* (K114), *Beraber oynuyoruz.* (K136), *Felsefe benim için bir utkudur.* (K140), *Hindistan'daki sinemalar çok meşhurdu. Yabancı sinemalar seyretmeyi seviyorum.* (K141) gibi örnekler verilebilir. Öğrencilerin bu tür hatalarda ya kelimeyi yanlış öğrendikleri ve dolayısıyla yanlış kullandıkları ya da benzer kelime çağrışımından dolayı yanlış kelime seçtikleri düşünülmektedir. K21 kodlu kâğıtta *kalkmak* ve *kalmak* fiilinin benzer çağrışım yapması sebebiyle *kalmak* yerine *kalkmak* fiilini kullanılmıştır. Aynı şekilde K114 ve K136 kodlu kâğıtta, *oyun* ve *oynamak* kelimelerinin yanlış çağrışım yapması ve isim ve fiil hâllerinin nasıl kullanılacağına bilinmemesinden kaynaklı hata yapılmıştır. K140 kodlu kâğıtta öğrenci *utku* ve *tutku* kelimelerini karıştırırken K141 kodlu kâğıtta ise *sinema* ve *film* kelimeleri karıştırılmıştır ve film yazılması gereken yerde *sinema* yazılmıştır.

Eş dizimli sözcüğün yanlış seçimi hatalarına; *Osmangazi Üniversitesinde hazırlık yapıyorum.* (K12), *Yüksek lisans okuyacağım.* (K3), *Gitar oynuyorum.* (K99), *Evde dört kızla oturuyorum.* (K98), *Ben Amerika'da eğitim bölümü öğrendim.* (K98), *Benim hobilerim resim çekmek...* (K73) gibi hatalar örnek gösterilebilir. Bu tür hataların sebebinin ana dilinden yapılan aktarma olduğu düşünülmektedir. K12 kodlu kâğıtta Türkçede *hazırlık okumak* şeklindeki kullanım yerine muhtemelen öğrencinin ya kendi dilinden ya da ikinci yabancı dilinden aktarma yapılmış ve *hazırlık yapmak* fiili ile cümle kurulmuştur. K99 kodlu kâğıtta Türkçede *gitar çalmak* fiili ile ifade edilen eylem, öğrencinin ya kendi dilinden ya da ikinci yabancı dilinden aktarma yapması sebebiyle *gitar oynamak* olarak kullanılmıştır.

Eksik kelime hatalarına; *Ben mutfakta yaklaşık bir saatte pişiriyorum.* (yemek pişiriyorum) (K14), *O Taylor. Yirmi iki, öğretmen.* (yirmi iki yaşında) (K100), *Bir ay sonra ben seyahat istiyorum.* (seyahat etmek istiyorum) (K112), *Benim ülkem çok güzel ve çok adalar.* (çok adalar var.) (K129), *Tarihi ve turistik var.* (Tarihi ve turistik yerler

var.) (K152) gibi örnekler verilebilir. Bu tür hataların sebebinin ana dilinden veya öğrenilen diğer yabancı dillerden yapılan aktarımdan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### 5.1.3. Söz Dizimsel Hatalar

**Tablo 6.** Söz dizimsel hatalar

Kodlar	Kâğıt Sayısı	Hata Sayısı
Söz dizimi hatası	93	167
Mantıksal tutarsızlık	27	44
İfade eksikliği	18	23

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin yazma kâğıtlarında söz dizimsel hatalarda en çok cümlede söz dizimi hataları daha sonra mantıksal tutarsızlıklar sonra da ifade eksikliği hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum Türkçenin yapısı ile öğrencilerin ana dillerinin veya öğrendikleri yabancı dillerin yapılarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır, diye yorumlanabilir.

Söz dizimi hatalarına; *Trabzon bir çok güzel şehir.* (K14), *...çok güzle yerler orada var.* (K17), *Ben sinema ve televizyon okuyorum Anadolu Üniversitesinde.* (K21), *Türkiye çok bir güzel tarihi ülke.* (K22), *... arkadaşlarım Irak'ta çok özledim.* (K23), *Somali'de iki tane nehir var ve 81 şehir.* (K102) gibi hatalar örnek gösterilebilir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin Türkçede söz diziminin nasıl olması gerektiğini anlayamadıkları ve dolayısıyla uygulamada zorlandıkları düşünülmektedir.

Mantıksal tutarsızlık hatalarına; *Evet tarihi ve turistik yerler var ama ikamet var.* (K14), *Şimdi çok savaş var. Hiç sevmiyorum yani çok mutluyum.* (K8), *TÖMER'deki hocam çok mecburdur ve güzeldir.* (K121), *Eskişehir'de çok güzel şehir var ve çok var.* (K129), *O akıllı, çok iyi, ... ve her zaman mutlu yürüyor insan.* (K166) örneklerini gösterebiliriz. Bu durum, öğrencilerin düşüncelerini net ve anlaşılır bir biçimde ifade edemediklerinden kaynaklanmaktadır, şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin bu tür hatalarının en aza indirmesi için yazma uygulamaları yapılması ve dönüt verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### 5.1.4. Yazım Noktalama Hataları

Yazım noktalama hataları; kelime hataları, harf hataları ve noktalama ve yazım hataları olmak üzere 3 alt başlık altında incelenmiştir.

##### 5.1.4.1. Kelime Hataları

**Tablo 7.** Kelime hataları

Kodlar	Kâğıt Sayısı	Hata Sayısı
Ana dilinden yanlış sözcük aktarımı	83	186
Kelimeyi yanlış yazma	76	166

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler kelime hataları olarak ana dilinden yanlış sözcük aktarma hataları ve kelimeyi yanlış yazma hataları yapmışlardır.

Ana dilinden yanlış sözcük aktarma hatalarına; *Afghanistan*, *misafirparwer* (K11), *sahara* (K13), *socioloji* (K15), *musik*, *sport* (K16), *footbal* (K6), *üçün* (K9), *Suadia Arabia* (105), *estadium* (112), *fotoğraf çekmeyi* (K114), *original* (K118), *Ethiopiya*, *million* (K124) gibi örnekler verebiliriz. Öğrencilerin bu tür hataları ana dilindeki ses sistemlerini Türkçe yazarken aktardıkları için yaptıkları düşünülmektedir.

Kelimeyi yanlış yazma hatalarına; *kesinikle* (K93), *Hatırla eşya* (K91), *Osmanlı donümmünden* (K90), *abim* (K72), *Biz bu dağa tırnaşyoruz.* (K66), *benim büyük kardeşim* (K48) şeklinde örnekler gösterebiliriz. Bu hataların sebeplerinin özellikle hem hedef hem de ana dillerinde benzer olan kelimelerin aynı yazılacağı, aynı yazılması gerektiği düşüncesi ve ana dillerinden kaynaklı seslendirme olduğu düşünülmektedir.

##### 5.1.4.2. Harf Hataları

**Tablo 8.** Harf hataları

Kodlar	Kâğıt Sayısı	Hata Sayısı
Harf hatası (İ)	125	424
Harf hatası (Ü)	107	236
Kelimede eksik/fazla harf	97	179
Harf hatası (I)	92	264
Harf hatası (E)	61	184
Harf hatası (Ö)	61	100
Harf dizimi hatası	53	85
Harf hatası (U)	53	68
Harf hatası (O)	34	51
Harf hatası (Ş)	33	44

Harf hatası (A)	31	39
Harf hatası (Ç)	29	36
Harf hatası (Ğ)	23	38
Harf hatası (P)	18	19
Harf hatası (C)	14	15
Ünlü harfleri yazmama	13	28
Harf hatası (B)	11	28
Ünsüzler aynı olduğunda harfi eksik yazma	10	17
Harf hatası (G)	7	8
Harf hatası (Z)	5	6
Aynı ünsüzü tekrar yazma hatası	3	4

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin harf hatası olarak en çok i, ü, ı, e ve ö sesli harflerinde yazım hataları yaptıkları ve kelime yazımında eksik ve fazla harf yazdıkları tespit edilmiştir.

İ harfi hatasına; *şimdi, kitap (K6), yerme altı (K8), esteyor, deş, tecaret (K12), nazık (K13), İstanbul (K14), sır ve hekaye (K15), mevsim (K17), Eskeşehir (K20)* gibi hatalar örnek verilebilir.

Ü harfi hatasına; *buyuk, üçüncü, çonku (K12), ulkem (K149), muzik (K156), güvenlik (K146), mühendis (K145), bolumum (K144), dünyadaki (K141), Türkiye'ye (K140)* gibi hatalar örnek gösterilebilir.

I harfi hatasına; *kiz (K125), çikiyor (K123), yaşıyor (K120), farklı, alıyorum (K112), Kıbrıs (K107), kirk (K101), atmış (K8), babmin adi (K6)* gibi hatalar örnek verilebilir.

E harfi hatasına; *mesala (K101), sane (K118), başkant (K124), kardaş (K126), siyahet (K127), çıkmek (K139), matamatik (K141), gülür yüzlü (K154)* şeklinde örnekler gösterilebilir.

Ö harfi hatasına; *öğrenciyim (K193), soylemek gibi (K191), öğrenmek (K178), gördüm (K169), once (K161), şofor (K149), üldü (K132), bölümünde (K129)* gibi hatalar örnek verilebilir. Öğrencilerin ana dillerinde alfabelerinde Türkçe karakterlerin olmaması onların hedef dilde zorlanmalarına dolayısıyla da hata yapmalarına neden olduğu söylenebilir.

Kelimede eksik/fazla harf yazma hatalarına; *insaları (K13), pişciyorum (K15), boluyum (boyum K20), siah (K21), kullamak (K27), sevidim (K1), ziyaret (K48), ülkeyem (K73)* şeklinde örnekler gösterilebilir. Öğrencilerin bu kelimeleri duydukları gibi yazdıkları ya da kendi dillerinde olan harflerle yazmaya çalıştıkları yorumu yapılabilir. Bu

öğrencilerin Türkçede bulunup ana dillerinde bulunmayan sesleri karıştırdıkları, aralarındaki farkı tam olarak kavrayamadıkları düşünülmektedir.

Tabloda bulunan ünsüzler aynı olduğunda harfi eksik yazma ve aynı ünsüzü tekrar yazma hatası yukarıda açıklanan eksik/fazla harf yazma hatalarından farklıdır. İlk iki hata türünde öğrenciler genellikle kelimedeki art arda tekrar eden iki aynı harften sadece birini yazma (mükemel, lezetli vb.) veya bir kelimedeki bir ünsüzü iki kere yazma hataları yapmaktadır (derss, amma vb.). Öğrencilerin bu iki hatayı yapmalarının sebebinin ana dilleri olduğu düşünülmektedir.

#### 5.1.4.3. Noktalama ve Yazım Hataları

**Tablo 9.** Noktalama ve yazım hataları

<b>Kodlar</b>	<b>Kâğıt Sayısı</b>	<b>Hata Sayısı</b>
Büyük harf hatası	105	474
Küçük harf hatası	79	274
Kesme işareti hatası	119	248
Nokta hatası	65	242
Virgül hatası	24	40

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin noktalama ve yazım hatası olarak en çok büyük harf yazması gereken yerde yazmama, küçük harf yazması gereken yerde yazmama, kesme işareti hatası ve nokta hatası yaptıkları görülmüştür.

Büyük harf yazmama hatasına; *okulu afganistan'da tamamladım.* (K1), *anadolu üniversitesinde* (K27), *Benim şehrim kerkük.* (K26), *Ben osmangazi üniversitesinde öğrenciyim.* (K18), *ankaraya gidiyorum.* (K30), *arnavut arkadaşlarım* (K52), *osmanlılardan* (K82) gibi cümle ve kelimeler örnek gösterilebilir. Bu tür hataların öğrencilerin ana dillerinden veya Türkçedeki bu kuralın tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Küçük harf hatasına; *Sınıfta birçok Arkadaşım var.* (K163), *Annem elli iki yaşında, Babam elli yedi yaşında.* (K187), *Mısır'da en sevilen oyun Futbol.* (K31), *New York Eskişehir'den daha güzel ve daha Büyük.* (K97), *Benim Annem* (K99), *O 15 yaşında Lisede okuyor.* (K64) şeklinde örnekler gösterilebilir. Bu hatanın sebebi, öğrencilerin Türkçede kelimenin büyük harf ve küçük harf ile yazılması gereken durumları tam olarak kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kesme işareti kullanımı hatasına; *Filistinde yaşıyorum.* (K18), *Dünyanın en güzel şehri Saraybosnadır.* (K77), *İstanbulu gideceğim.* (K90), *Afganistanda* (K11), *Hindistanda pilav çok önemli yemektir.* (K141), *Türkiyedeki* (K163) gibi kelime ve cümleler örnek gösterilebilir. Bu tür hataların öğrencilerin ana dillerinde kesme işareti olmaması veya Türkçedeki bu kuralın tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Nokta kullanımı hatalarında ... *ama şimdi çok istiyorum* (K177), ... *aynı yurttayız* (K39), *Benim ülkemde 18 şehir var* (K18), ... *çok özledim* (K23), *Orası çok güzel bir yer ve büyük ülke* (K156), *Sigara sevmiyorum* (K146), ... *doktora yapıyor* (K141) gibi cümlelerin sonuna nokta konulması gerekirken öğrenciler cümlelerinin sonuna nokta koymamışlardır. Öğrencilerin nokta kullanımı hatası yapma sebebi değerlendirildiğinde bu hatanın ana dili aktarımından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

## 5.2. ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

*Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin, A1 düzeyi yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?* sorusuna cevap bulmak amacıyla TÖMER’lerde ders veren 5 öğretim görevlisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, *A1 düzeyinde, yazma becerisinin öğretiminde ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız?, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyinde yazma becerisinde öğrenenlerin en çok hata yaptıkları konular nelerdir? Bu hatalar nelerden kaynaklanmaktadır?, Bu hataları düzeltmek için neler yapıyorsunuz?, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir öğrenciden yazma becerisinde neler yazabilmesi beklenmektedir?, Sizce yazma becerisini kazandırmak için ne tür etkinlikler yaptırılmalıdır? Sizin önerileriniz nelerdir?* soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, görüşlerden örnekler verilmiştir.



## 5.2.1. Karşılaşılan Zorluklar

**Tablo 10.** Karşılaşılan zorluklar

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta olması			✓		
Dilbilgisi yapısının farklı olması	✓				
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	✓		✓	✓	✓
Öğrencinin kendi dilinde yazamaması	✓				

Tablo 10'a göre katılımcılardan T3 aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta olmasının sadece yazma becerisinin değil diğer becerilerin de öğrenciye kazandırılmasında bir zorluk olduğunu ileri sürmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin sınıfları belirlenirken aynı ülkeden veya aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta olmamalarına dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

*Aynı dili konuşan öğrencinin aynı sınıfta olması. Öğrencinin tüm becerilerde gelişimini geri çekiyor. (T3)*

Katılımcılardan T1 ise hedef dille ana dili arasındaki dilbilgisi yapılarının farklı olmasının yazma becerisinin kazandırılmasında engel teşkil ettiğini ifade etmiştir.

*Grammer yapısı farklı. Cümle kurmakta zorlanıyorlar. (T1)*

Katılımcıların yazma becerisi için en önemli problemi kalabalık sınıf mevcudu ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

*Kalabalık sınıfta bunu düzeltmek çok da mümkün olmuyor. (T1)*

*Sınıfların kalabalık olması öğretmenin öğrenciyle olan ilgi süresini kısaltıyor. Sınıf mevcudunun 13-15 olması gerekir. (T3)*

*Sınıf mevcudu özellikle A1 seviyesi için 20'nin üstüne çıkmamalı. (T4)*

*Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı öğretmenler her bir öğrencinin yazma becerisinin gelişimiyle birebir ilgilenmekte zorlanıyorlar. (T5)* Dil sınıflarının kalabalık olması öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme imkânını azalttığı için öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek gereken ilgi ve dönütten mahrum kaldıkları söylenebilir.

Katılımcılar, yazma becerisinin kazandırılmasında karşılaştıkları bir diğer zorluğun öğrencinin kendi dilinde de yazamaması olarak görmektedir. Bunun için T1, *Kendi dilinde yazamayan bir öğrenci hedef dilde de yazamadığını söylüyor.* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durumun öğrencinin yazma becerisini sevip sevmemesinden veya öğrencinin geldiği ülkede okuldaki derslerinde yazma becerisine fazla önem verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

### 5.2.2. En Çok Yapılan Hatalar

**Tablo 11.** En çok yapılan hatalar

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Çoğul eklerin kullanımı				✓	✓
Diller arası aktarım			✓	✓	
Hâl ekleri	✓	✓	✓	✓	✓
Harflerin yerini değiştirme	✓				
İsim tamlaması		✓	✓		✓
Öge dizimi	✓	✓			
Ses olayları			✓		
Sesli harfler		✓	✓		✓
Var/ yok/ değil kullanımı			✓		
Zamir n'si				✓	

Öğrencilerin A1 düzeyi yazma becerisinde en çok yaptıkları hatalara katılımcıların hepsinin de hâl ekleri olduğunu söylemesi dikkat çekmiştir. Bu bulgudan öğrencilerin hâl eklerinin kullanımında, doğru hâl ekini cümlede doğru yere uygun şekilde getirmeleri gerektiği konusunda zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan T4 ve T5, öğrencilerin yazarken yaptıkları hatalara çoğul eklerin kullanımını söylerken T3 ve T4 diller arası aktarımın da yazarken yapılan hatalar arasında olduğunu belirtmiştir.

*Diller arası aktarımdan kaynaklı kelime yazımlarında yanlışlar. Televizyon kelimesini Türkçe duyuyor ama kendi dilindeki gibi yazıyor.* (T3)

*Sınav olmak yerine sınav almak gibi kullanımlar- kendi dillerinden yaptıkları yanlış aktarmalar.* (T4)

T1, diğer katılımcılardan farklı olarak öğrencilerin yazarken harflerin yerini değiştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

*Kelimede harflerin yerini değiştiriyorlar. Yapacağımız yerine payacağımız gibi Arnavutlar yapıyor A1 seviyesinde. (T1)*

Katılımcıların hâl eklerinden sonra çoğunluk olarak yapılan hatalara verdikleri diğer iki görüş isim tamlaması ve sesli harflerdir. T2 ve T5, özellikle Arap öğrencilerin bu konuda hata yaptıklarını belirtmişlerdir.

*Arap öğrenciler sesli harflerde sorun yaşıyor. (T2)*

*Sesli harf kullanımı yani ya yazmama özellikle Arapça ve Farsça konuşan öğrenciler ya da i, ö ve ü gibi harflerin kullanımında hatalar yapıyorlar. (T5)*

Katılımcılardan T1 ve T2, öğrencilerin cümle oluşturmada sıkıntılar yaşadığını belirtirken T3, öğrencilerin ötümsüzleşme, büyük ünlü uyumu, ünlü düşmesi, ötümlüleşme gibi ses olaylarında ve isim cümlelerindeki *var, yok* ve *değil* kullanımlarında hatalar yaptığını, T4 ise isim tamlamalarına gelen hâl eklerinden önce zamir *n*'si kullanmak yerine *y* kaynaştırma harfini (*arkadaşımın arabasıya*) kullandıklarını ifade etmiştir.

#### 5.2.2.1. Hataların Kaynakları

**Tablo 12.** Hataların kaynakları

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Dilsel zekâ			✓		
Ana dillerindeki dilbilgisi yapıları	✓	✓	✓	✓	✓

Katılımcılara öğrencilerin yaptıkları hataların sebepleri sorulduğunda tüm katılımcılar öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisi yapılarından dolayı hata yaptıklarını söylemişlerdir. Bu durumu katılımcılardan T1, *Bazı hâl ekleri kendi dillerinde yok. Arnavutçada yönelme durumu yerine bulunma durumunu kullanıyorlar.* diye ifade etmiştir. Öğrenciler ana dillerindeki kuralları Türkçeye aktarma eğiliminde olabilirler. Bu hatalar alan yazımında da tartışıldığı gibi öğrencinin ana dilinin ses bilimsel, biçim bilimsel, dilbilgisel, sözlük bilimsel ve biçimsel ve kültürel öğelerin hedef dili öğrenme aşamasında aktarılmasıdır.

T3, yapılan hataların nedenlerinin dilsel zekâdan kaynaklanabileceğini dile getirmiştir. Her bireyin dil yeteneği farklıdır. Kimi bireyler konuşma becerisinde iyidir, kendilerini

konusarak daha rahat ifade eder, konuşmayı daha çok sever; kimi bireyler de yazmada çok iyiyken dinleme becerisinde zorlanır. Bu sebeple kişinin dilsel zekâsının dil becerilerini etkilediğini söylemek yanlış olmaz. Yazma becerisinde iyi olmayan, kendini yazarak ifade edemeyen birisi yazma becerisinde başarılı olan kişiye göre daha fazla çaba harcamak zorunda kalabilir çünkü kişinin becerisini geliştirmedeki performansı dilsel zekâsına bağlı olarak değişebilir.

#### 5.2.2.2. Hataları Düzeltme Çözümleri

**Tablo 13.** Hataları düzeltme çözümleri

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Ders dışı yazma etüdü yapılmalı			✓		
Dikte yaptırılmalı			✓		
Dönüt verilmeli			✓	✓	✓
Fiiller hâl ekleriyle birlikte öğretilmeli		✓	✓		
Uygulama yapılmalı	✓	✓			✓
Hatalarını içeren bir metin bakarak yazdırılmalı			✓		

Tablo 13 incelendiğinde katılımcılar öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmek için farklı yöntemlerin kullanılabileceği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bunlar arasında 3 katılımcı öğrencinin yazmalarına geri bildirim verilmesi gerektiğini söylemiştir.

*Anında ve doğru şekilde yazma hatalarına dönüt vermek; hatalar renkli kalemle çizilip doğruları yazılmalı ve o şekilde tekrar yazması istenmeli. (T3)*

*Yapılan tüm yazma çalışmaları kontrol edilip dönüt verilmelidir. (T5) Öğretmenlerin öğrencilerin yazma çalışmalarını okuması, hatalarını belirtip onları nasıl düzeltmesi gerektiğini göstermesi öğrencilerin hatalarını görmeleri ve yazma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir.*

Çoğunluğun hemfikir olduğu bir diğer çözüm yolu ise öğrencilere yazma uygulaması yaptırılmasıdır. T1, yazma hatalarının ancak pratikle çözülebileceğini söylerken, T2 ve T5 hata yapılan konuların içerdiği yazma etkinlikleri yapılmasını vurgulamışlardır.

*İlgili konu ile ilgili yazma çalışmaları yapılmalı. (T2)*

*Hata konularını içeren etkinlikler verilip muhakkak kontrol edilmeli. (T5) Dil öğreniminde ne kadar çok uygulama yapılırsa dil o kadar çok gelişir. Yazma becerisi de*

bol uygulama ile geliştirilebilir.

Katılımcılardan T2 ve T3, öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hâl ekleri hatalarının düzeltilmesi için fiillerin hâl ekleriyle beraber öğretilmesi gerektiğinin önemine dikkat çekmişlerdir.

*Hâl ekleri için fiil yalnız verilmemeli, bağlamda verilmeli. (T3)*

Bunların dışında farklı çözüm yolları olarak katılımcılar, öğrencilerin daha fazla yazmalarını sağlamak amacıyla yazma etütleri yapılmasının, öğrenciye dönüt verildikten sonra metnin tekrar yazdırılmasının ve dikte yaptırılmasının yazma hataları için bir çözüm olabileceğini ifade etmişlerdir. Dikte etkinliği, öğrencinin hem yazma hem de dinleme becerisini geliştirmek için yapılan bir etkinliktir. Öğrencinin bir metni dinleyerek yazmaya çalışması özellikle ses bilgisi ve yazım noktalama konularının yazımında ne kadar başarılı olduğunu gösterebilir.

### 5.2.3. Yazılması Beklenen Konular

**Tablo 14.** Yazılması beklenen konular

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Üç temel zamanda yazabilmeli				✓	✓
Basit cümleler yazabilmeli		✓			
Çevresini/mahallesini tanıtabilmeli			✓		
Form doldurabilmeli			✓		
Kendini/ailesini/arkadaşını tanıtabilmeli	✓		✓	✓	✓
Plan yazabilmeli			✓		

Bu bulgularda katılımcılar, öğrencilerin A1 düzeyinde yazabilmesi gereken belli başlı konuları belirtmişlerdir. Tablo 14 incelendiğinde ilk dikkati çeken, katılımcıların dördünün de A1 düzeyinde öğrencinin kendini veya ailesini ya da arkadaşını tanıtabilmesi gerektiğini söylemesidir. T1, *Kendini tanıtmayı ve benzer diyalogları yapabilmeli gerekir.* derken T3, *Kendisini ve arkadaşını tanıtabilmeli.* demiştir.

T4 ve T5, öğrencilerin A1 düzeyinde üç temel zamanda (şimdiki, görülen geçmiş ve gelecek zaman) yazabilmelerinin beklendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin farklı zaman formlarını uygun durumda kullanabilmeleri temel seviyede beklenen bir kazanımdır.

*Özellikle zamanları kullanarak cümleler yazabilmeli. (T4)*

*Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı kullanarak günlük yaptıklarını yazabilmeli. (T5)*

Katılımcılardan T3, öğrencilerin ailesini, arkadaşını tanıtmaya ek olarak çevresini ve mahallesini tanıtabilmesi, plan yazabilmesi ve form doldurabilmesi gerektiğini belirtmiştir.

#### 5.2.4. Yaptırılması Gereken Etkinlikler

**Tablo 15.** Yaptırılması gereken etkinlikler

Kodlar	Katılımcılar				
	T1	T2	T3	T4	T5
Dikte yaptırmak		✓			
İzlediğini özetleyerek yazma					✓
Konuyla ilgili yazma çalışması			✓		
Öge ekleme oyunu				✓	
Öğrenciyi olayın içine katarak yazdırma	✓				
Örnek vererek yazma çalışması				✓	
Özelden genele yazma çalışması		✓			
Resim okuma	✓				
Sesli harflerin öğretilmesi		✓		✓	
WhatsApp grubunda yazmak	✓				✓
Yazma ödevi verilmesi		✓	✓	✓	✓

Tablo 15 incelendiğinde 4 katılımcı, öğrencilere A1 düzeyi yazma becerisinin kazandırılması için ne tür etkinliklerin yaptırılması gerektiği sorusuna yazma ödevinin verilmesi gerektiği konusunda ortak görüş bildirmiştir.

*Her hafta bir kompozisyon ödevi verilmeli, ilk zamanlarda A1 kuru başında evde diyaloglar yazması lazım. O diyalogda tek düze gitmemeleri için alternatif kullanabilecekleri ifadeleri veririm. (T2)* Yazma ödevleri verilerek öğrencinin sınıf dışında da uygulama yapması sağlanmış olur.

İki katılımcı öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde sosyal medyanın etkisinin olduğunu belirtmiş ve WhatsApp grubunun yazma becerisine olumlu etkisi olduğunu söylemişlerdir.

*Ben WhatsApp grubu kullanarak öğrencinin yazma becerisine olan ön yargısını kırmaya çalıştım. (T1)*

*WhatsApp grubunun işe yaradığını düşünüyorum. (T5)* Sosyal medyanın hayatımıza girdiği bu zamanda bu tür ortamların etkisini dil öğretiminde de kullanmanın, gelişmesi

hedeflenen durumlar için iyi bir çözüm olduğu söylenebilir. Herhangi bir sosyal medya ortamında paylaşım yapmak, yorum yazmak, mesajlaşmak ve bunları öğrencinin yapmasını sağlamak öğrencinin yazma becerisini geliştirmesine yardımcı olur.

Bir diğer yazma etkinliği olarak T2 ve T4, öğrencilere sesli harflerin öğretilmesi ve pratiğine önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

*Sesli harflerin öğretilmesine önem verilmeli sesletim ve yazım şeklinde. (T2)*

*Ünlü, ünsüz harflere ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle Afgan öğrenciler sesli harflerde problem yaşıyorlar. Bunlarla ilgili dikte çalışmaları yapılabilir seslendirip. (T4)*

### 5.3. SİSTEMİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİLERİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, sistemin A1 düzeyi yazma becerilerine etkileri ile ilgili düşüncelerine ilişkin görüşlerini almak üzere KAÇDD ile Türkçe öğrenen 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, görüşlerden örnekler verilmiştir. Öğrencilerin, sistemin A1 düzeyi yazma becerilerine etkilerine ait görüşlerini elde etmek için; *Sistemdeki yazma etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?, Sistemdeki yazma etkinlikleri Türkçe yazmayı öğrenmenize nasıl yardımcı oldu? Sistemdeki yazma etkinlikleri yazma becerinizi geliştirmek için yeterli miydi? Yeterli değilse önerileriniz nelerdir?* soruları sorulmuştur.

#### 5.3.1. Sistemdeki Yazma Etkinlikleri

**Tablo 16.** Sistemdeki yazma etkinlikleri

Kodlar	Katılımcılar
Jenerasyon farkı	Ö3
Kolaydı	Ö16
Öğrenme tasarımı çok iyi	Ö3
Türkçe karakterlerin olması iyi düşünülmüş	Ö4
Sınırlıydı	Ö5

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin sistemdeki yazma etkinlikleri hakkında görece az görüş belirttikleri dikkati çekmektedir. Katılımcılardan Ö3, bir sistemden yazma becerisini öğrenmenin kendisi için zor olduğunu, bunun sebebinin de jenerasyon farkı olduğunu ifade etmiştir.

*Belki benim jenerasyonum için kalem, yazmak için en iyi arkadaşı. Klavyede yazarak öğrenmeyi sevmiyorum. Çünkü biz kitaplarla ve her şeyi yazarak büyüdük. (Ö3)* Bu bulguya dayanarak sistemdeki yazma etkinliklerinin her yaştaki bireyin ihtiyaç ve beklentilerine hitap etmediği görülmüştür. Farklı yaş gruplarının farklı öğrenme stillerinin olduğu göz önünde bulundurularak yazma etkinliklerinin hazırlanması önem arz etmektedir.

Ö3 aynı zamanda sistemi tasarım olarak çok başarılı gördüğünü belirtmiştir.

*Öğrenme tasarımı olarak kesinlikle çok iyi bir sistem. (Ö3)*

Ö16 sistemdeki yazma becerisi için hazırlanmış etkinliklerin çok kolay olduğunu söylerken, Ö5 sistemdeki yazma etkinliklerinin sınırlı olduğunu söylemiştir. Sistemdeki yazma etkinliklerinin kolay bulunması öğrenci için ilk başlarda yazma becerilerini geliştirmek ve kendilerine olan güvenlerini artırmak açısından avantaj gibi görünse de etkinliklerin sürekli aynı düzeyde olmasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını düşürme açısından dezavantaj olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Ö4, sistemde bulunan Türkçe karakterlerin kendisine çok yardımcı olduğunu belirtmiştir.

*Sistemde Türkçe karakterlerin olması çok çok yardımcı oldu. Bu da öğrenme sürecini oldukça kolaylaştırdı. (Ö4)* Yabancı öğrencilerin klavyelerinde Türkçe karakterlerin bulunmama ihtimaline karşılık KAÇDD sistemlerinde öğrencinin yazma yapacağı yerlere ç, ğ, İ, ö, ü, ş gibi harflerin eklenmesinin kullanıcı kolaylığı açısından önemli olduğu görülmektedir.

#### 5.3.1.1. Türkçe Yazmayı Öğrenmelerine Katkısı

**Tablo 17.** Türkçe yazmayı öğrenmelerine katkısı

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Harf ve kelime öğretimine yardımcı	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11,
Mekanik olarak yardımcı	Ö1
Yardımcı etmedi	Ö1, Ö12



Tablo 17 incelendiğinde sistemin en çok harf ve kelime öğretimine yardımcı olduğuna dair görüş bildirilmiştir.

*Sistemdeki yazma çalışmaları daha çok kelime öğretimi üzerineydi. Serbest yazma imkânı yok. Serbest yazmasız tek öğrendiğiniz kelime oluyor. Maalesef, sistemdeki yazma çalışmalarının genel yazmayı geliştirmeye yardımcı olacağını düşünmüyorum. (Ö2)*

*Sistem, kelime ve harf öğretimine önem veriyor. Bu da farklı dil ailesinden gelen biri için çok yararlı. Çünkü bazı öğrenciler, Türkçeyi kendi dilindeki harflerle yazmaya devam ediyor ve Türkçenin fonetiğini anlamıyorlar. Sistem bu durumu kolaylaştırıyor. (Ö5)*

*Kelimeleri harf harf söylememde yardımcı oldu. Harflerde çok yanlışım olmuyor. (Ö9)*

*Bu sistem cümleden çok sadece kelime yazımına odaklanıyor. Belki de başlangıç düzeyi olduğu için. (Ö10)* Yabancı dil eğitiminde harf ve kelime öğretimi yazma becerisinin temelini oluşturur. Öğrenciler bu aşamada harfleri tanır, harf ve ses ilişkisini öğrenir ve kelime dağarcıklarını geliştirirler. Dolayısıyla yazma becerisinin öğretilmesinde etkili bir başlangıç yapmak için harf ve kelime öğretimi başlangıç aşamasında iyi bir katkıda bulunabilir.

Ö1, etkinlikler sistem tarafından otomatik kontrol edildiği için sadece mekanik kısımların faydalı olduğunu söylemiştir. Ö1 ve Ö12 yardım etmediğini belirtmiştir.

*Uzun cümleler yapma konusunda hayır yardımcı olmuyor. Mekanik etkinlikler bilgisayar tarafından otomatik olarak kontrol ediliyor ama diğer türlü yaratıcı yazma cümlelerin kontrol edilmesi için bir insan gerekiyor. (Ö1)*

Sistemin Türkçe yazmayı öğrenmelerine yardım etmediğini belirten öğrenciler için ise belki de sistemin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığı yorumu yapılabilir.

### 5.3.1.2. Yazma Becerilerini Geliştirmede Yeterli Mi?

**Tablo 18.** Yazma becerilerini geliştirmede yeterli mi?

Kodlar	Katılımcılar
Yeterli	Ö4, Ö6
Çok basit	Ö8, Ö12, Ö15
Geliştirilmesi lazım	Ö10
Yeterli değil	Ö13
Mekanik olarak yeterli	Ö1
Serbest yazma etkinlikleri yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9,

Tablo 18 incelendiğinde öğrenciler en çok sistemde serbest yazma etkinliklerinin olmamasına dair görüş bildirmişlerdir.

*Ama yaratıcı kısımda yardımcı olmadı çünkü sistemdeki yazma etkinliklerinde başka seçeneğin yok. Sistemde cümledeki eki istiyor. Hastane kelimesini veriyor. O kelimeye o ekin geleceği kelimeyi istemiyor. O kelimeyi o cümlede kullanıp kullanmayacağını sorgulamıyor. (Ö1)*

*Serbest yazma imkânı yok. Serbest yazmasız tek öğrendiğiniz kelime oluyor. Maalesef, sistemdeki yazma etkinliklerinin genel yazmayı geliştirmeye yardımcı olacağını düşünmüyorum. (Ö2)*

*Ama ben, beni daha da zorlayan etkinlikler olmasını isterdim. 5 kelime verip bunlardan anlamlı bir cümle yapmak gibi. (Ö3)*

*Temel bazı konular hakkında küçük paragraflar yazsak iyi olurdu. (Ö5)*

*Yazma etkinlikleri çok azdı. Acaba kaçırdığım bir şey var mıydı, diye düşündüm. Çok basitti. Benim, kendimin bir paragraf yazması gibi bir şey yoktu. (Ö8)*

*Hayır çünkü sistemdeki etkinlikler bana kendi cümlelerimi yazmama izin vermiyordu. Basit cümleler yazabilirim ama daha karmaşık cümleler yazamam. (Ö9)* Serbest yazma etkinlikleri ile öğrenci kendi düşüncelerini yaratıcılığıyla birleştirerek ortaya bir ürün koyar. Bu tür etkinlikler düzenli yapılır ve geri bildirim verilirse hem yabancı dil öğrencisinin yazma becerisini geliştirmiş olur hem de öğrencinin kendini ifade etme becerisi artmış olur.

Ö8, Ö12 ve Ö15 sistemdeki yazma etkinliklerinin kendileri için çok basit olduğunu belirtirken, Ö13 etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmiş, Ö4 ve Ö6 ise sistemdeki yazma etkinliklerinin kendileri için yeterli olduğunu söylemişlerdir. Ö1, yazma etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünürken Ö1, etkinliklerin mekanik olarak yardımcı olduğunu belirtmiş, Ö3 ve Ö10 sistemdeki yazma etkinliklerinin yeni başlayanlar için ilk aşamada yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Ö12, yazma etkinliklerinin tekrarlayıcı olduğunu ifade etmiştir.

*Tekrarlayıcıydı. Bir şey öğrenirken tekrar etmek önemlidir ama anladıktan sonra bunu yeni bağlamlarda uygulamanız gerekir. Bu da gerçekten yok sistemde yazma bağlamında.*

(Ö12)

Öğrencilerden elde edilen bu bulgular bağlamında öğrencilerin sistemi yazma becerisi etkinlikleri bağlamında yetersiz bulmalarının sebebinin sistemde istenilen düzey ve performansta yazma etkinliklerinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

### 5.3.1.3. Yazma Etkinliğinin İyileştirilmesi İçin Öneriler

**Tablo 19.** Yazma etkinliğinin iyileştirilmesi için öneriler

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Cümle kurma etkinlikleri	Ö3, Ö5
Daha fazla pratik yapılması	Ö6
İlgi alanlarına göre konular olması	Ö4
Kelime bilgisi olması	Ö8
Kolay etkinlikler olması	Ö11
Okuma metni ve sorular olması	Ö13
Serbest yazma etkinlikleri olması	Ö2, Ö9
Düzeğe göre konular olması	Ö4
Sistemde 4 becerinin de olması	Ö10
Yeni bilgilerin farklı yerlerde kullanılması	Ö12

Tablo 19 incelendiğinde öğrenciler, yazma etkinliğini iyi bir etkinlik yapan şeyler arasında cümle kurma etkinlikleri ve serbest yazma etkinliklerinin olması gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilere göre cümle kurma etkinlikleri, serbest yazma etkinlikleri, yazma uygulamaları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre konular, kolay, anlaşılır, açık, karışık olmayan ve düzeğe uygun etkinlikler yazma becerisini geliştiren, faydalı etkinlikler olarak görülmektedir.

Katılımcılardan Ö5 iyi bir yazma etkinliği için cümle kurma çalışmalarının olması gerektiğini şu ifadelerle açıklamıştır:

*Yazma aktiviteleri düzeğe göre değişir. Öğrendiğimiz kelimelerle cümleler yazabilmek bence en iyi yazma etkinliklerinden biridir dili öğrenmek için. Etkinliklerin yapılabilir değil pratik hayatta kullanılabilir olması gerekir bence. İlk başlarda en iyi yazma etkinliği kelime çalışmaları olabilir ama cümleler kurabilmeye başladıkça düzey ilerledikçe bence öğrencilerin iletişim kurmaya yardımcı olacak, günlük hayatta işlevi*

*olan, kullanılan cümleler kurması gerekir. Öğrencilere iletişimsel becerileri için faydalı olabilecek cümleler... (Ö5)*

Ö3 ise sistemde cümle kurma etkinliklerinin olması gerektiğini ama bunları kontrol edebilen bir sistemin de yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

*Kısa cümleleri makina kontrol edebiliyor ama uzun cümleler olursa yapabileceği yanlışları düşünerek sistemi ona göre ayarlamak gerekiyor. (Ö3)* Cümle kurma etkinlikleri öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi ve kelimeleri kurallı ve anlamlı olacak şekilde bir araya getirmeleri açısından güzel bir etkinlik türüdür.

Ö2 ve Ö9 iyi bir yazma etkinliği için serbest yazma etkinliklerinin olması gerektiğini savunmaktadır.

*Teknik olarak nasıl yapacaksınız bilmiyorum ama yabancı bir dilde yazmayı geliştirmek için bence serbest yazma etkinlikleri olması gerekiyor. (Ö2)*

*Kendi cümlelerimi kendi kelimelerimi yazmama izin verecek yazma çalışmaları olsa daha yardımcı olur. Sistem size kelimeleri veriyor, biz de sadece bu kelimelerden seçiyoruz. Kendimizden bir şey ekleyemiyoruz. Konuşmadaki kişilerden biri ben olsaydım ne cevap verirdim bunu yapamıyoruz. Eğer bununla ilgili düşünme fırsatı verilse kendi kelimelerimi kendi Türkçemi yazabileceğim. (Ö9)* Serbest yazma etkinlikleri öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etme açısından önemlidir dolayısıyla yazma becerisini geliştirmek için yaptırılacak etkinlikler arasında yer verilmesi gereken bir etkinlik türüdür.

Katılımcılardan Ö8 iyi yazabilmek için öncelikle iyi bir kelime bilgisine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

*Ne kadar çok kelime bilirsek yazmada kendimizi o kadar iyi ifade ederiz. (Ö8)* Öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesi ve yeni öğrenilen kelimelerin kullanımının teşvik edilmesi gerekir. Böylece öğrenci başka bir zamanda bir şey yazarken kendini daha rahat ifade edebilecektir.

Ö13 okuma metni ve metne ait soruların olmasının iyi bir yazma çalışması olabileceğini düşünmektedir.

*Okuma metni olmalı, bu metinle ilgili sorulara cevap yazabilmeliyiz. Bence bu iyi bir yazma çalışması. (Ö13)* Öğrencilerin okuduğu metinden yola çıkarak sorulara

okuduğunu yorumlayıp yazarak cevap vermesinin yazma beceresini destekleyen bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Ö12 ise yeni öğrendikleri bir konuyu, kelimeyi kullanabilecekleri yazma etkinliklerinin olmasını istemektedir.

*Yeni öğrenilen bir şeyi farklı yerlerde kullanmak önemli.* (Ö12) Öğrenilen her bir konunun kalıcı olması için pekiştirilmesi gerekir. Bu sebeple öğrenilen her bir konunun, kelimenin farklı bağlamlarda kullanılmasını sağlamak yeni öğrenilen konunun kalıcı olması açısından önemlidir.

Katılımcılar iyi bir yazma etkinliği için pratik yapmanın gerektiğini, yazma konularının öğrencilerin ilgi alanlarına göre olması gerektiğini, etkinliklerin kolay, anlaşılır, açık olması, karışık olmaması gerektiğini, düzeye uygun konular olması gerektiğini de belirtmişlerdir.

## 5.4. YAZMA BECERİSİ İLE İLGİLİ PROBLEMLERİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin, A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili sistemdeki problemlerine ait düşüncelerini elde etmek için; *Yazarken en çok zorlandığınız konular neydi?, Sistemde ne tür yazma etkinlikleri olması gerektiğini düşünüyorsunuz?, Sistemin yazma becerisi açısından avantajları nelerdir? ve Sistemin yazma becerisi açısından dezavantajları nelerdir?* soruları sorulmuştur.

### 5.4.1. En Çok Zorlanılan Konular

**Tablo 20.** En çok zorlanılan konular

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Alfabadeki Türkçe karakterler	Ö6, Ö7, Ö15
Ünlü uyumu	Ö7
Cümle yapısı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö16
Çoğul ekleri	Ö6
Hâl ekleri	Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö16
Gelecek zaman	Ö14
İyelik ekleri	Ö3, Ö7, Ö8, Ö14
Kelimeler	Ö11, Ö16
Kesme işareti	Ö12
Soru edatı	Ö3, Ö6, Ö9,

Saatler	Ö1, Ö3, Ö9, Ö14
İsim tamlaması	Ö12
Zamirlerin farklı kullanımları	Ö9

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin sistemde Türkçe yazarken en çok zorlandıkları konular arasında cümle yapısı, hâl ekleri, iyelik ekleri, saatler, alfabedeki Türkçe karakterler ve *mI* soru edatıdır.

Öğrenciler cümle yapısı konusunda zorlandıklarını *Cümle yapısı. Uzun cümleler yazmak çok zor benim için.* (Ö1)

*Cümle dizimi. Cümlede filin sonda olduğunu biliyorum. Benim burada demek istediğim cümlelerin geri kalan kısmı. Yazmada ve konuşmada cümle dizimini nasıl yapacağımız.* (Ö2)

*Cümle yapısı. İngilizceyle karşılaştırırsam her şey tam tersi. 180 derece dönüyor cümle.* (Ö3)

*Kelime sıralaması. Eğer cümleye eklenecek yan cümleler olursa onları nereye nasıl yazacağımı bilemiyorum.* (Ö8) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan öğrencilerin Türkçe cümle kurarken cümle yapısının özne+nesne+yüklem şeklinde yapılmasından kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Katılımcılar hâl ekleri ile de *Hâl eklerini nerede, neden ve ne zaman kullanacağımızı anlamak bazen kolay olmuyor. Her zaman Türkçedeki bir ekin başka bir dildeki hangi eke denk geldiğini bulmak zor oluyor. Türkçedeki bir ekin amacının ne olduğunu anlamak yazma becerisinde çok zor oluyor.* (Ö5)

*Ekler, çok fazla ek var ama asıl problem bir eki bir kelimeye eklemek istiyorsan, zihninde tasarlayıp onu cümlede kullanmak çok zor, zaman alıyor. Pratik yapmak lazım.* (Ö10) diye görüş bildirmişlerdir. Türkçenin eklemeli bir dil olması, cümlede anlamın bir ekle verilebilmesi veya değiştirilebilmesi eklemeli dillere aşina olmayan öğrencilere ilk etapta anlama ve uygulama açısından zor gelebilir. Bu durumda hâl eklerinin öğretilirken beraber kullanıldığı fiille birlikte verilmesi özellikle öğrencinin dilin eklemeli yapısına alışması açısından faydalı olacaktır.

Saatler konusu ile ilgili Ö9 *Saatler çünkü saatin kaç olduğunu söylemek için farklı bir yol kullanılıyor. Çok fazla ek var saatleri söylerken; a mı e mi ı mı i mi? ve iki şekilde soru*

*var: Kaç? ve Kaçta? Her iki sorunun da oldukça farklı cevabı var.* şeklinde fikrini belirtmiştir. Özellikle saatlerin 24 saat yerine 12 saat üzerinden ifade edildiği veya saatleri söylerken sıra sayı sıfatlarının kullanıldığı dillere mensup öğrencilerin Türkçede saatleri öğrenirken zorlandığı görülmektedir.

Katılımcılar ayrıca yazarken büyük ünlü uyumunda, çoğul eklerinde, gelecek zamanda, kesme işaretinin kullanımında, isim tamlamalarında, zamirlerin durum eki almış hâllerinde ve kelimeler ile sorun yaşadıklarını söylemişlerdir.

*İsim tamlamaları, her zaman unutuyorum. Sistemi biraz karışık. Kuralı biliyorum ama yazma esnasında hatırlamak zor oluyor.* (Ö12)

*Zamirlerin tüm farklı kullanımları: ben, beni, bana, benim gibi.* (Ö8)

*Kelimelerin Arapça kökenli olması, Latin kökenli olmaması zorladı beni.* (Ö11)

#### 5.4.2. Sistemde Olması Beklenen Yazma Etkinlikleri

**Tablo 21.** Sistemde olması beklenen yazma etkinlikleri

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Boşluk doldurma	Ö1
Cümle öğeleri sıralama	Ö1
Diyalog tamamlama	Ö13
Doğru eki/doğru kelimeyi seçme	Ö1
Ana dilinden hedef dile çeviri	Ö2, Ö16
Flaş kart	Ö6
Grup şeklinde öğrenme	Ö1
Hikâyeden hareketle yazma çalışması	Ö9, Ö13
Kelime-cümle-paragraf sıralamasında etkinlikler	Ö6, Ö7, Ö9
Kendini tanıtmaya	Ö6, Ö12, Ö15
Kısa hikâyeler	Ö10
Kısa metinler	Ö13, Ö15
Okuduğunu anlama etkinlikleri	Ö2, Ö8, Ö15, Ö16
Cümleyi başka sözcüklerle tekrar yazma	Ö9
Planlanmış yazma etkinlikleri	Ö8
Serbest ve yaratıcı yazma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö9
Sesli/görsel dosya ile ilgili yazma	Ö16
Şarkılar	Ö14
Tüm konuların uygulanabileceği yazma etkinlikleri	Ö7
Yazıp okuyup kaydetmek	Ö15
Zorluk derecesi artan yazma etkinlikleri	Ö7, Ö10, Ö12

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin sistemde en çok serbest yazma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin olmasını istedikleri göze çarpmaktadır.

*Kısa mektup, e-posta veya bir yerin anlatılacağı bir yazı da olabilir. Tek mesele serbest yazma bence. (Ö2)*

*Sistem öğrencilerin serbest yazma yapabileceği çalışmalara uygun olmalı, izin vermeli. (Ö5)*

*Serbest yazma çalışmaları bence. Kendi cümlelerimi kendi kelimelerimi yazmama izin verecek yazma çalışmaları olsa daha yardımcı olur. Sistem size kelimeleri veriyor, biz de sadece bu kelimelerden seçiyoruz. Kendimizden bir şey ekleyemiyoruz. Konuşmadaki kişilerden biri ben olsaydım ne cevap verirdim, bunu yapamıyoruz. Eğer bununla ilgili düşünme fırsatı verilse kendi kelimelerimi kendi Türkçemi yazabileceğim. (Ö9)*

*Uzun bir metin şeklinde değil de tek bir cümle hâlinde veya bir cümleye cevap verme şeklinde de olabilir. Bence kısa cevaplı sorulardan başlanıp modüller ilerledikçe geliştirebileceğiniz serbest metin yazabileceğimiz sorular sorulabilir. (Ö2)*

*Sistemde iyi Türkçe ile yazılmış bir paragraf görmek, o paragrafta ilgili sorulara cevap vermek, iyi bir Türkçenin nasıl bir şey olduğunu görmek bence bana yazmada yardımcı olacaktır. (Ö8)*

*Her bölümün sonunda bölümle ilgili küçük bir metin ya da bir iki cümle yazabileceğimiz sorular olabilir. Böylece yazma pratiği yapmış oluruz. (Ö15)*

*Bir soruya cevap vermelerini isteyebilirsiniz. (Ö16) Öğrencilerin serbest yazma etkinlikleri ile yaratıcılıklarını ve öğrendikleri dili ifade yeteneklerini; okuduğunu anlama etkinlikleri ile de okudukları bir cümleyi, metni anlayıp ifade edebilme yeteneklerini geliştirmek istedikleri düşünülmektedir.*

*Öğrencilerin sistemde olmasını istedikleri diğer etkinlikler kelimedenden cümle, cümleden paragraf yazmaya uzanan yazma etkinlikleri, kendini tanıtabilme ve zorluk derecesi artan yazma çalışmalarıdır.*

*Bir veya birkaç kelime -görseliyle birlikte- verilmesi ve onunla ilgili birkaç cümlelik hikâye yazmak. (Ö6)*

*Kelimedenden paragraf yazmaya kadar uzanan bir yazma etkinliği olması lazım. (Ö7)*

*Cümledeki bir kelimenin zıt anlamlısını, eş anlamlısını, yakın anlamlısını aynı anlamı veren başka bir cümlede kullanma. (Ö9) Öğrencilerin farklı ve değişen kelime*



dağarcıklarındaki sözcüklerle farklı cümleler yapabilmesi yazma becerisinin başlangıç aşaması için önemli bir basamak olduğu düşünülmektedir. Bu bulgudan hareketle sadece kelime öğrenmek ve öğrenilen bu kelimenin bilgi basamağında kalmaması gerektiği yorumu yapılabilir. Öğrencinin kelimeyi anlayıp anlamadığı ancak ve ancak kelimeyi cümlede serbest bir şekilde kullandığında ortaya çıkacaktır.

*A1 düzeyinde kendini tanıtabilme gibi bazı temel yazmalar yapabilmeliyiz. (Ö5)*

*Otobiyografi önemli. Kendini tanıtmak. Bunlara odaklanan yazma etkinlikleri. (Ö12)*

*İnsanlar kendileri hakkında konuşmaktan hoşlanırlar. Dolayısıyla kendini tanıtmak, kendinden bahsetme, aile gibi konuların dâhil edilmesi güzel olabilir. (Ö15)*

*Her düzeyde yazma etkinliklerinin olması çok önemli. (Ö7)*

*Etkinliklerin biraz ileri düzeyde olması gerekiyor (Ö10)*

*Biraz daha zor, öğrenci olarak zor tahmin edilen etkinlikler olmalı. (Ö12)*

Öğrencilerin sistemde olmasını istedikleri bir diğer etkinlik türleri ise çeviri çalışmaları, hikâyelerden hareketle yazma çalışmaları ve kısa metinlerdir.

*Bir paragrafı kendi dilinden Türkçeye çevirmelerini isteyen etkinlikler yapabilirsiniz. (Ö16)*

*Hikâye tamamlama etkinlikleri olabilir. (Ö9)*

*Hikâyedeki ana kahramanı tarif etme. (Ö13)*

*Kısa cümlelerden oluşan kısa metinler olmalı. (Ö13)*

*Her bölümün sonunda bölümle ilgili küçük bir metin olmalı. (Ö15)*

Bunların dışında öğrenciler arasında doğru eki veya doğru kelimeyi seçme, flaş kart ekleme, grup şeklinde öğrenme, cümleyi başka sözcüklerle tekrar yazma, sesli veya görsel dosya ile ilgili yazma, tüm konuları uygulayabilecekleri, yazıp okuyup kaydedecekleri ve kısa hikâyeler ile şarkıların olduğu ve planlanmış yazma etkinlikleri olmasının istendiği de görülmektedir.

*Doğru kelimeyi seçme etkinlikleri koyabilirsiniz çünkü bu da yaratıcı yazmanın bir parçası. (Ö1)*

*Flaş kart eklemek, flaş kartlar daha hızlı öğrenmemize yardımcı oluyor. (Ö6)*

*Grup şeklinde öğrenmeyi sisteme koyabilirsiniz ki birbirlerini düzeltsinler. Coursera’da olduğu gibi. (Ö1) Kelime etkinlikleri, flaş kartlar, grupla öğrenme gibi etkinliklerle öğrenci hem eğlenerek bir şeyler öğrenir hem de öğrendiklerini pekiştirme ve uygulama fırsatı bulur. Sistemde bu tür ilgi çekici etkinlikler çoğaltılıp çeşitlendirildikçe yazma becerileri etkinlikleri monotonluktan çıkarılmış ve öğrencinin ilgisini çekmiş olur.*

*Kısa hikâyeler olmalı. Bu hikâyeler kelimeler arası iletişimi artırır. Dil sadece kelime değildir. Her bir kelimeyi yan yana nasıl bir araya getireceğinizle alakalıdır. Böylece anlamlı bir cümle elde edersiniz. (Ö10) Öğrencilere kısa metinlerden oluşan hikâyelerin verilmesinin faydalı etkinlikler olabileceği düşünülmektedir çünkü böylece öğrenciler örnek alınması gereken, doğru, kurallı bir cümlenin nasıl olması gerektiğini görmüş olacaktırlar.*

*Bir cümledeki anlamı başka sözcüklerle anlatmak [paraphrasing] böylece iki şeyi kullanmış olurum: yazma becerisi ve farklı kelime kullanımı. (Ö9) Bu tür etkinliklerle öğrenci bir cümleyi başka kelimeler kullanarak nasıl farklı cümle yapacağını düşünecek, böylece ifadeyi çeşitlendirmenin yollarını arayacaktır.*

#### 5.4.3. Sistemin Yazma Becerisi Açısından Avantajları

**Tablo 22.** Sistemin yazma becerisi açısından avantajları

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Dilbilgisi öğreniminde faydalı	Ö2
Kelime öğreniminde faydalı	Ö9
Sesli harf öğreniminde faydalı	Ö1
Türkçe karakterlerin olması	Ö5
Geri bildirim vermesi	Ö3, Ö12
Yeni başlayanlar için ideal	Ö10, Ö13

Tablo 22’de sistemin yazma becerisi açısından faydalarını, sistemin doğru veya yanlış cevaplarda geri bildirim vermesi şeklinde Ö3 ve Ö12 aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir.

*Etkinliklerde yanlış veya doğru yazdığına hemen geri bildirim gelmesi güzel. (Ö12)*

Ö10 ve Ö13, sistemin yeni başlayanlar için ideal olduğunu belirtmiştir.

*Sistemdeki yazma etkinlikleri, çok yeni başlayanlar için çok güzel. Çünkü cümle kurmadan çok kelime öğretimine odaklanılmış. (Ö10)*

Ö2, dilbilgisi öğreniminde sistemi faydalı bulduğunu ifade etmiştir.

*Sistem sadece dilbilgisi kurallarına ve kelime öğrenimine yoğunlaştığı için dilbilgisi öğrenimine yardımcı oluyor. Bunun dışında yazma becerisi ile ilgili başka bir avantajının olduğunu düşünmüyorum.* (Ö2) Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin dilbilgisi öğrenimini önemsedikleri düşünülmektedir. İyi bir yazma zengin kelime bilgisi ile dilbilgisi kurallarının uygulanması sonucunda oluşur. Dolayısıyla dil öğrenimini dilbilgisinden bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Ö1, sistemin sesli harflerin yazımına ve sesletimine önem verdiğini söylemiştir.

*Sistem dinle ve yaz etkinliğiyle harflerin kullanımına, telaffuzuna önem veriyor ve bu o/ö, u/ü gibi harflerin arasındaki farkı ayırt etmemde bana çok yardımcı oldu. Çünkü bu sesler Araplar için çok zor.* (Ö1)

Ö5 klavyesinde Türkçe karakterler bulunmayan öğrenciler için sistemde Türkçe karakterlerin olmasını faydalı bulduğunu söylemiştir.

#### 5.4.4. Sistemin Yazma Becerisi Açısından Dezavantajları

**Tablo 23.** Sistemin yazma becerisi açısından dezavantajları

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Etkinliklerin basit ve tekrarlayıcı olması	Ö12
Cümle yazma etkinliklerinin olmaması	Ö3, Ö10, Ö14
Sadece kelime yazımına odaklanması	Ö3
Serbest yazmanın olmaması	Ö2, Ö9
Yazma becerisine odaklanmaması	Ö14

Tablo 23 incelendiğinde öğrenciler, sistemin yazma becerisi açısından dezavantajları için farklı görüşler dile getirmişlerdir. Ö12, sistemdeki yazma etkinliklerinin tekrardan ibaret olduğunu ifade etmiştir.

*Etkinlikler fazla basit, zor etkinlikler yok. Yeni öğrenilen bir şey hep aynı şekilde tekrar ettirilmiş. Farklı yerlerde kullanımı gösterilmemiş.* (Ö12) Bu bulgudan hareketle öğrencinin sistemdeki etkinlikleri, yazma becerilerini geliştirmesi açısından sınırlayıcı bulunduğu, daha zorlayıcı ve muhtelif etkinliklerle yazma becerisini geliştirmek istediği düşünülmektedir.

Ö3, sistemin sadece kelime yazımına odaklandığını belirtmiş, Ö10 ve Ö14 yazma becerisinin gelişmesi için cümle yazmanın gerekli olduğunu ama sistemde cümle yazma etkinliklerinin olmadığını söylemiştir. Dolayısıyla yazma becerisindeki cümle, paragraf

ve metin öğretiminin sistemde olmadığını ve bunun yazma becerilerini geliştirmeleri için engelleyici bir durum olduğunu söyleyebiliriz.

Ö14 sistemin yazma becerisine odaklanmadığını belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle sistemin yazma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu yorumu yapılabilir.

Ö2 ve Ö9 serbest yazma etkinliklerinin olmamasının sistemin yazma becerisi açısından bir dezavantajı olduğunu belirtmişlerdir.

*Bence sistemin dezavantajı hiçbir serbest yazma etkinliklerinin olmaması. Tek bir cümle bile... bazen yazma etkinliklerinde cümlenin başını veriyor, sonundaki kelimeyi istiyor ama bana cümlenin başı çok anlaşılır gelmiyor. Bu yüzden sistemin ne istediğini anlamıyorum. (Ö2)*

*Kendi cümlelerimi kendi kelimelerimle yazma imkânı vermemesi. Hep basit cümleler kuruyorum çünkü yeterli yazma becerileri öğretilmiyor. Sadece derste öğretilen şeyleri yazma imkânım oluyor. Başka bir konuda yeterli yazma becerim olmuyor. (Ö9)* Serbest yazma etkinlikleri öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi ve kelimeleri kendi fikirleriyle harmanlayıp özgürce ifade etmelerini sağlar. Bu tür etkinliklerin olmamasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Öğrencinin yazma becerisini geliştirebilmek için örneklerle ve uygulamalarla zenginleştirilmiş, öğrencinin hayal gücü ile sistemden öğrendiklerinin birleşmesi sonucunda ortaya çıkacak ürün temelli etkinliklerin olmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

## **5.5. KAÇDD İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİNE DAİR BULGULAR VE YORUM**

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğrenenlerin sistem ile ilgili düşüncelerini elde etmek için; *KAÇDD hakkında genel düşünceleriniz nelerdir?, Türkçeyi KAÇDD ile öğrenmenin avantajları nelerdir?, Türkçeyi KAÇDD ile öğrenmenin dezavantajları nelerdir?, KAÇDD ile Türkçe öğrenirken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?, Sistemi geliştirmek için ne önerirsiniz?* soruları sorulmuştur.

### 5.5.1. Genel Düşünceler

**Tablo 24.** Genel düşünceler

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Dersler çok iyi tasarlanmış	Ö15
Dile giriş için iyi bir başlangıç	Ö5, Ö12
Dinleme ve okuma becerisi için faydalı	Ö3, Ö12
Farklı öğrenme stillerini içeriyor	Ö3
Görseller faydalı	Ö15
İlerlemeni görebiliyorsun	Ö1
İnteraktif	Ö11
İşe yarıyor	Ö11
Kullanıcı dostu	Ö5, Ö11

Tablo 24 incelendiğinde katılımcılardan Ö5 ve Ö12, sistemin Türkçe ile ilk defa tanışacak birisi için faydalı olduğunu belirtmiştir.

*Hiç Türkçe bilmeyen birisi için iyi bir başlangıç bence. Dile aşına olması için sistem çok iyi. Dili kişiye tanıtıyor. (Ö5)* Bu bulguya dayanarak sistemin yeni başlayan öğrencileri motive edici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ö3 ve Ö12 sistemin dinleme ve okuma becerisini geliştirmede faydalı olduğunu söylemişlerdir.

*Dinleme ve okuma becerisinde öğrencinin kendi başına yapabileceği pek çok şey var. (Ö3)* Bu bulgudan hareketle sistemin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu ve faydalı bulunduğu ancak anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı böylece öğrencilerin sistemden öğrendikleri ile dili anlayabildikleri fakat duygu ve düşüncelerini ifade etme noktasında yetersiz kaldıkları yorumu yapılabilir.

Ö5 ve Ö11 sistemin kullanıcı dostu olduğunu *Sistem çok karışık değil. Oldukça güzel ve basit tasarlanmış. Herkes için ulaşılabilir olması çok güzel. Başka şeylerle desteklenmesine gerek olmaması güzel. Her şey izaha gerek duymayacak kadar açık, videoları seyredip etkinlikleri yapınca her şeyi anlayabiliyorsun. (Ö5)* ve *Kolaydı. Fransızca olan sistemleri de denedim ama olmadı. Bu sistem çok daha iyiydi. (Ö11)* şeklinde ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle sistemin kullanıcı açısından kolay, anlaşılır ve düzenli bir yapıya sahip olduğunu, bunun da öğrenciye erişim, kullanım ve anlama kolaylığı sağladığı düşünülmektedir.

Katılımcılar ayrıca, derslerin çok iyi tasarlandığını, sistemin farklı öğrenme stillerini içerdiğini, görsellerin konuyu anlamada çok yardımcı olduğunu, sistemde ilerlemenin

görülebildiğini, etkileşimli bir sistem olduğunu ve sistemin işe yaradığını gördüklerini söylemişlerdir.

*Kullanışlı videolar var. Dersi anlatan kişi çok iyi ve kolay bir şekilde açıklıyor konuyu.* (Ö15)

*Ne kadar ilerlediğini görebilmek ki bu seni devam etmek için daha da motive ediyor, teşvik ediyor.* (Ö1)

Bu görüşlerden hareketle düzenli ve iyi tasarlanmış dersler sayesinde öğrencilerin kolay bir şekilde dil öğrenebilecekleri, sistemin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap ettiği, sistemdeki görsellerin öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olduğu, öğrencilerin kendi gelişimlerini görebilmelerinin onları motive ettiği ve sistemin etkileşimli olmasının öğrencilerin ders içerikleriyle etkileşime geçerek onların dili öğrenmesini sağladığı yorumuna varılabilir.

### 5.5.2. Avantajlar

**Tablo 25.** Avantajlar

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Avantajı yok	Ö6
Devam zorunluluğunun olmaması	Ö7
İstenilen konuyu çalışabilme	Ö9
İstenilen saatte çalışabilme	Ö2, Ö3, Ö7, Ö10
İstenilen yerde çalışabilme	Ö7
Kendi hızına göre çalışabilme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö14
Tekrar edebilme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9
Ücretsiz olması	Ö5, Ö15

Tablo 25 incelendiğinde öğrenciler en çok kendi ritminde kendi hızında çalışmanın Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin avantajı olduğunu söylemişlerdir.

*Uzaktan öğrenme ile kendi hızımı kendim ayarlayabilirim. İleri geri gidebilirim, biraz durup bekleyebilirim... Sınıfta bu hız hocaya bağlı. Kabul etsen de etmesen de başarsan da başarmasan da... Bunu değiştiremem ve kontrol edemem.* (Ö8) Bu bulgudan hareketle her öğrencinin öğrenme hızı, bireysel farklılıklardan dolayı farklı olduğu için sistemin sağladığı bu esnekliğin öğrencinin dili kendi hızında öğrenip anlamasına yardımcı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrenciler sistemin bir diğer avantajının da istenilen saatte çalışabilmek olduğunu

belirtmişlerdir.

*Bir işte çalışırken Türkçe öğrenebiliyorsun. Kendi saatini kendin seçiyorsun. Yüz yüze eğitimde akşamları ders yapma gibi bir seçeneğin yok. Genellikle dersler sabah veya öğleden sonra olur. Esnek saatlerinin olması bir avantaj. (Ö10)* Sistemde sunulan esnek çalışma saatlerinin öğrencilere zaman yönetimini kendilerini göre ayarlayabilme imkânı verdiği söylenebilir.

Katılımcılar, sınıf ortamının aksine dersleri istenilen sayıda tekrar etme sınırsızlığının da bir başka avantaj olduğunu ifade etmişlerdir.

*Materyalleri tekrar edebilme rahatlığı. Sınıfta sadece kendi notlarımı tekrar edebilirim ama burada notların hepsine tekrar tekrar ulaşabilme ve tekrar etme rahatlığı var. (Ö8)* Bu durum öğrencilere istedikleri konuyu öğrenme sürecinde dersleri tekrar ederek pekiştirme imkânı sağlar.

Bunların dışında sistemin herkese açık, ulaşılabilir ve ücretsiz olması, sisteme her yerde ulaşabilmek; mekân sınırının olmaması, istenilen konuyu çalışabilmek ve devam zorunluluğunun olmaması sistemin diğer avantajları arasında sıralanmıştır.

*Devamsızlık durumu yok. Uzaktan ve online öğrenme çalışan, daha başka şeyler yapan kişiler için daha uygun, daha rahat, daha esnek. Günün istediğin saatinde oturup öğrenmeye başlayabilirsin. (Ö7)* Bu bulgudan hareketle devam zorunluluğunun olmamasının öğrencilere hem kendi günlük programlarına devam edip hem de derse katılmakta esneklik sağladığını söyleyebiliriz.

### 5.5.3. Dezavantajlar

**Tablo 26.** Dezavantajlar

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Beden dili yok	Ö10
Sınıf ortamı yok	Ö8, Ö10
Dile maruz kalma yok	Ö8
Disiplin yok	Ö15
Grup çalışması yok	Ö1
Pratik yapma imkânı yok	Ö5
Kelimeler güncellenmiyor	Ö13
Kültür aktarımı yok	Ö5
Öğretmen yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15
Sohbet ortamı yok	Ö1, Ö3
Teknik problemler	Ö2

Tablo 26 incelendiğinde katılımcıların yarısı sistemde öğretmenin olmamasının uzaktan Türkçe öğrenmede kendileri için bir dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir.

*Bana göre sistemin en büyük dezavantajı öğretmenin olmaması. Bence kesinlikle hiçbir şey ama hiçbir şey bir öğretmenin yerini alamaz. Anlamadığım bir şey olduğunda bir kere, iki kere veya on kere bakacağım ama hâlâ öğrenemeyeceğim. Soracak kimse yok. (Ö2)*

*Dinleme ve okuma becerisinde öğrencinin kendi başına yapabileceği pek çok şey var ama yazma ve konuşma becerilerinde başka birine, geri bildirimlere ihtiyacımız var. Çünkü hepimiz başka insanlarla konuşmak için dil öğreniriz. ... Bazı bölümlerde öğretmenlerle etkileşimli bir öğrenmenin olması gerekir. (Ö3)*

*Sizi kurs boyu yönlendirecek, sorularınızı sorabileceğiniz bir öğretmenin olmaması. Online öğreten, kurs veren her üniversitenin, her uygulamanın, her kursun kendine ait bir sistemi var. Bu sistemi kendimiz keşfetmeye çalışıyoruz, kendimiz kullanmak zorundayız. Bu sisteme uyum sağlamaya çalışıyoruz. Çok büyük bir dezavantaj değil ama bu durum insanı korkutuyor ve bu sebeple öğrenmeyi bırakmasına sebep oluyor. Çünkü belli bir yerden sonra kayboluyorsun. (Ö7)*

*Sistemde anlamadığın bir şeyi soracak birinin olmaması ve bu yüzden anlamadığın bir şeyi başka kaynaklardan aramak zorunda olmak. (Ö14) Öğrencilerin anlamadıkları bir konuyu soramamaları veya anında dönüt alamamaları KAÇDD ortamlarının en büyük dezavantajı olduğu söylenebilir. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin bire bir destek almak veya herhangi bir sorunda karşılarında bir muhatap istedikleri yorumu yapılabilir.*

Ö8 ve Ö10 sınıf ortamının KAÇDD’de olmamasının kendileri için dezavantaj olduğunu söylemişlerdir.

*Bence dil gerçek ortamında öğrenilir. Sınıf ortamının dil öğrenmek için gerekli olduğuna inanıyorum. (Ö8)*

*Yüz yüze eğitim kadar iyi değil. Kesinlikle! (Ö10) Öğrencilerin bu düşünceleri dili sınıf ortamında öğrenmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.*

Ö1 ve Ö3 sohbet ortamının olmamasının KAÇDD için dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir.



*Pandemi de olsa evde de öğrense öğrencileri birbirleri ile bir araya getirip iletişim kurdurma yolları bulmamız gerekir. (Ö3)* Sohbet ortamlarının olmaması öğrencilerin dili pratikte kullanma ve pekiştirme fırsatına imkân vermemektedir.

Ö10 beden dilinin olmamasının, Ö8 ise dile maruz kalınmamasının Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin dezavantajlarından olduğunu ifade etmişlerdir.

*Birine bir şey sorduğunda/bir şey konuştuğunda onun beden dili sorduğunuz şeyi sadece dinleyerek anlamanızdan daha iyi anlamanıza yardımcı olur. Uzaktan Türkçe öğrenirken tek muhatap olduğumuz şey resimler ve sesler. Yüz yüze eğitimde bir sınıf ortamı var, beden dili var. Etrafında pek çok insan var. (Ö10)* Beden dili, herhangi bir sözlü iletişim kurmadan duygu ve düşüncelerin karşı tarafa aktarılmasıdır ve önemli bir iletişimi aracıdır. Dil öğretiminde de beden dilinin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Sistemde öğrencilerin beden dilinin olmamasını bir dezavantaj olarak belirtmelerinin sebebinin önemli bir iletişim aracı olan beden dilinin eksikliğini hissetmeleridir, diye değerlendirebiliriz.

*Biz, dile fazlasıyla maruz kalmak iyidir, deriz. Bu yoğun öğrenme tarzıyla dili daha çabuk öğrenirsin. Uzaktan eğitimin, dile yoğun şekilde maruz kalmayla yarışabileceğini düşünmüyorum. Maruz kalma, uzaktan eğitimden daha iyidir. (Ö8)* Yabancı dil öğrenirken anlatma becerisi ve üretimsel faaliyetler genellikle dilin ana dili olarak konuşulduğu ortamlarda veya ana dili konuşurlarıyla yapılan uygulamalarla gerçekleşir. Öğrenciler KAÇDD ile dil öğrenirken gerçek hayattaki dile maruz kalamamaktadır. Bu da öğrenci için olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Ö15, daha önce diğer öğrencilerin avantaj olarak görüp söyledikleri istenilen zaman, istenilen yerde sisteme girmeyi bir disiplinsizlik olarak görmektedir.

*İstediğin zaman istediğin yerde bağlantıyorsun, yani disiplin yok. Sınıf atmosferi size disiplin, bağlılık ve sorumluluk veriyor. (Ö15)* Bu tür sistemlerde öğrencinin kendi disiplinini sağlaması beklenir ancak otokontrolü olmayan bireyler için bu tür ortamların disiplin sağlama konusunda dezavantaj olduğu söylenebilir.

Ö13, sistemde kelimelerin güncellenmediğini bunun da bir dezavantaj olduğunu belirtmiştir.

*Sistem düzenli olarak yeni kelimeler güncellemiyor. Aynı kelimeyi birçok kez farklı yerlerde görebiliyorsunuz. Bu da yeni kelimeleri hızlıca öğrenmemize çok yardımcı olmuyor ve yazmamızı geliştirmemize yardım etmiyor sonuç olarak. (Ö13) Öğrencilerin sürekli aynı kelimeleri farklı yerlerde görmesi, kelime ve ifadelerin güncellenmemesi motivasyon eksikliğine sebebiyet verebilir ve öğrencilerin dil öğrenme heveslerine ket vurabilir.*

Ö5 ise uzaktan dil öğrenmede kültür aktarımının olmadığını ifade etmiştir.

*Dil ve kültür birbirinin parçasıdır. Öğrencinin öğrendiği dilin kültürünü tanıyabileceği, kültürle ilişki kurabileceği bir şey değil uzaktan dil öğretimi. ...Uzaktan dil eğitiminin dezavantajlarını azaltmanın bir yolu bence öğrencinin kültürle daha çok ilişki kurmasını sağlamak, öğrencileri o kültürün bir parçasıymış gibi hissetmelerini sağlamak. (Ö5) Kültür dilin bir parçasıdır ve dil öğrenirken aynı zamanda hedef dilin kültürü de öğrenilir. Dil öğretirken düzeye uygun kültür ve kültürel ifadelerin öğretilmesi önemlidir. Ö5'in bu görüşü, KAÇDD sistemlerinde dil öğretilirken kültüre ait değerlerin, kelimelerin ve ifadelerin öğretilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir.*

Ö5, uzaktan dil öğrenmenin öğrenciye pratik yapma imkânı sunmadığını ifade etmiştir. Dilin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için bol pratik ve tekrar yapılması gerekmektedir. KAÇDD ortamlarında dil öğretilmek isteniyorsa öğrencilere uygulama yapacakları ortamların sunulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Ö2 ise teknik bir problemle karşılaşma durumunda öğrenmenin kesildiğini söylemiştir. Bu tür sistemlerde öğrencilerin ders için motive olup ayırdıkları zaman diliminde teknik sorunların yaşanması öğrencilerin derslere erişimini engelleyebileceği gibi problemlerin tekrar etmesi durumunda öğrencilerin sitemdeki dersleri tamamlama oranlarını da düşürebilir.

#### 5.5.4. Karşılaşılan Zorluklar

**Tablo 27.** Karşılaşılan Zorluklar

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Beden dilinin olmaması	Ö4
İnternet sorunları	Ö4, Ö8, Ö13
Motivasyon eksikliği	Ö16
Pratik yapamamak	Ö4, Ö13, Ö16
Sistemden kaynaklı problemler	Ö9

Sorularımı soracak kimsenin olmaması	Ö2, Ö5
Telaffuz	Ö6
Yok	Ö3, Ö10, Ö12
Beden dilinin olmaması	Ö4
İnternet sorunları	Ö4, Ö8, Ö13
Motivasyon eksikliği	Ö16

Tablo 27 incelendiğinde öğrenciler uzaktan Türkçe öğrenirken en çok internet erişiminden kaynaklı zorluklarla karşılaşmışlardır.

*Ülkemde internetin iyi olmaması ve pahalı olması, bu da ortamın kullanıcı için elverişli olmadığı anlamına gelmekte. (Ö13)* İnternetin hızından, kalitesinden verim alınmazsa öğrenciler derslere erişimde sıkıntı yaşayabilir. Uzaktan eğitimin pek çok avantajının yanı sıra en büyük olumsuz yönünün internet bağlantısı ile ilgili sorunlar olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları bir diğer zorluk ise öğrendikleri bilgileri etraflarında pratik yapabilecekleri kimsenin olmayışıdır. Diğer yaşanan zorluklar ise beden dilinin olmayışı, yeterli motivasyonlarının olmayışı, sistemden kaynaklı problemler (örneğin seçilen altyazı dışında başka bir dilde altyazının çıkması gibi veya ses kaydı yaparken sistemin kaydetmemesi gibi) ve telaffuzda zorlanmadır.

*Sınıf ortamında öğrenirken ödevler var, düzenli olarak geliyorsun ama uzaktan öğrenme düzenli değil. (Ö16)* Bireysel çalışmaların olduğu ortamlarda yaşanması muhtemel sorunlardan biri de motivasyon eksikliğidir. Sınıf ortamındaki rekabetçi ortamın olmayışı öğrencinin kendini motive etmesini zorlaştırabilir.

*Benim için ana problem telaffuz. Sebebi ise ana dilimden farklı olması, Türkçe öğrenmek bu dünyadan olmayan bir dil öğrenmek gibi bir şey, uzaylı dili gibi bir şey. Bu kadar zor bir dil. Türkçe öğrenmek zor ama aynı zamanda ilginç. (Ö6)* Dil öğreniminde etkili iletişim için seslerin doğru çıkarılıp kelimelerin düzgün telaffuz edilmesi önemlidir. Sınıf ortamında dil öğretirken de öğrencilerin telaffuz edemediği kelimeleri öğrenemediği, günlük hayatında kullanmaktan imtina ettiği gözlemlenmiştir. Ö6'dan elde edilen bu bulguya dayanarak KAÇDD ortamlarında seslerin ve kelimelerin telaffuzuna önem verilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

3 öğrenci ise herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

*Benim için yoktu sanırım benim eğitimimden dolayı. Ben bir şeyi anlamazsam bunu ilginç bulurum ve bu benim için bir araştırma sorusudur. (Ö12)*

### 5.5.5. Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler

**Tablo 28.** Sistemin geliştirmesi için öneriler

<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Çevrimdışı uygulama olmalı	Ö13
Diğer düzeyler olmalı	Ö6, Ö13
Ekranda tek dil olmalı	Ö3
Forumlar olmalı	Ö1, Ö3, Ö5
Oyunlaştırma [Gamification] olmalı	Ö1
Görüşmeler yapılmalı	Ö2
Grup çalışması olmalı	Ö1
Hatırlatıcı ve motive edici şeyler olmalı	Ö11, Ö13, Ö14
İletişim kurabileceğimiz bir kişi olmalı	Ö2, Ö6, Ö13, Ö15
İnteraktif öğrenciler olmalı	Ö14
İyi planlanmış yazma etkinlikleri olmalı	Ö8
Kelime oyunları olmalı	Ö9
Kullanıcı rehberi olmalı	Ö12
Moderatör olmalı	Ö3
Çevrim içi sınıflar olmalı	Ö6, Ö16
Sertifikalandırma yapılmalı	Ö6
Şarkılar olmalı	Ö9
Türk kültürü dâhil edilmeli	Ö5
Destekleyici kelime ve dilbilgisi olmalı	Ö8
Yaşlılar için daha çok uygulama olmalı	Ö16
Yazma etkinlikleri geliştirilmeli	Ö16
Yazma kontrolü olmalı	Ö5
Zorlayıcı etkinlikler olmalı	Ö15

Tablo 28 incelendiğinde katılımcılar arasında en çok yapılan tavsiye sistemde iletişim kurabilecekleri, pratik yapabilecekleri, çevrim içi iletişim kurabilecekleri bir kişinin olması yönündedir.

*İletişimin olması. Örneğin bir sorunuz var. Bunu bana açıklar mısınız şeklinde, e-posta ile bile olabilir. Her ne kadar e-posta en iyi yol olmasa da yollardan biri. Sistemi geliştirebileceğiniz en iyi yol insanların sizinle iletişim kurabilmesidir. (Ö2)* Öğrencilerin bu istekleri onların iletişim kurabilecekleri kişi/kişiler yardımıyla dil öğrenmelerinin desteklenmesini istedikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğrenciler sistemde forumların olmasını da tavsiye etmişlerdir.

*Forumlarla daha entegre olmalı, her bölümle ilgili forumlar olmalı. Aynı bölümü öğrenen öğrencilerin birbirleriyle daha çok iş birliği yapabileceği bir forum olmalı. (Ö3)*

*Öğrencinin yazdığı paragrafı diğer öğrencilerin de görebileceği; doğru ya da yanlış şeyleri öğrenebileceği veya bana yanlışlıkla ilgili öğrenmem için yardımcı olabileceği bir sistem de olabilir. (Ö5)* Forumlar veya tartışma panelleri öğrencilerin diğer öğrenciler ile iletişim kurmasına, onların farklı bakış açılarından yararlanmasına, kendisinin veya bir başkasının hatasını görmesine ve düzeltmesine imkân tanır. Bu sayede öğrenciler akranlarıyla iletişim kurabilirler, birbirlerini değerlendirebilirler.

Öğrenciler, sistemin katılımcıları motive etmesi için bir şeyler yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

*Sisteminizin bir algoritması var. Eğer sisteme bir öğrenci bir ay giriş yapmazsa sistemden uyarı gelmeli. Bu uyarı sistemi yok sistemde. Olmalı. Bir hatırlatıcı olmalı. (Ö11)*

*Sistem öğrenmemiz, kuru bitirmemiz için baskı kurmuyor. Sistemin bağlayıcılığı yok. (Ö13)* Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sistemde hatırlatıcı ve ilerlemelerini takip edebileceği bir uyarı mekanizması olmasını istemesinin öğrencilerin motivasyonunu, düzenli çalışmasını ve sistemdeki dersleri tamamlama oranını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir.

Ö10 ve Ö16 sistemdeki yazma etkinliklerinin geliştirilmesi yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

*A1 düzeyinde iyi olanlar için yazma etkinlikleri geliştirilmeli. Yazma soruları biraz daha zor olabilir. Sistemdeki yazma çalışmaları sadece kelime tahmini yapmayı kolaylaştırmakta. Kutulara harfleri yazma çalışmalarını zihnimden yapıyorum. Ruhumdan katarak yaptığım bir yazma çalışması yok. (Ö10)* Bu bulgu, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek istediğini ancak sistemdeki etkinliklerin bunun için uygun olmadığını göstermektedir.

Ö6 ve Ö16 sistemde çevrim içi sınıfların olmasının iyi olacağını belirtmiştir.

*Online sınıfların olması güzel olur. Gerçek kişilerin, gerçek sınıfların ve öğretmenlerin olması iyi olur. Ben bunun için ödeme yaparım. (Ö6)*

*Modülleri online olacak şekilde tasarlayabilirsiniz daha iyi olur. (Ö16)* Öğrencilerin gerçek bir öğretmen ve gerçek öğrencilerden oluşan eş zamanlı bir sınıf ortamında

dersler almak islediklerini belirttikleri bu bulgu ile hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirmek istedikleri söylenebilir.

3, sistemin sunduğu dil seçeneğinin ekranda sadece öğrencinin seçtiği dil ile sınırlı olmasının daha sade olacağını düşünmüş ve bu yönde fikrini belirtmiştir.

*Sistemde dil olarak neyi setiysem ekranda sadece o dili görmek daha güzel olur. İngilizce setiysem ekranda Fransızca, Rusça ya da Arapça grmemeliyim. Böylece kendi öğrenme alanımda olduğumu bilirim.* (3) Bu veriden hareketle ekranda öğrencilerin seçtiği dil dışında başka dilde yazılar görmesi öğrencilerin dikkatini dağıttığını göstermektedir.

2, çalışma için yapılan görüşmeyi kastederek bu tür görüşmeler yapılmasının çok iyi olacağını söylemiştir.

*En iyi şey şu an yaptığımız. Ama bunun çok zor olacağını biliyorum. Bu şekilde görüşmeler yapmak için çok fazla öğretmeninizin olması gerekirdi. Ama bu en iyisi olurdu.* (2) ğrenciler soruları ve anlamadıkları konular için karşılarında bir ğretmen/rehber olmasını istemektedirler.

12, sistemi biraz karışık bulduğunu bu sebeple sistem için bir rehber olmasının kullanım açısından fayda sağlayacağını belirtmiştir.

*Kullanıcı rehberi olsa iyi olur. Başlangıçta dersleri bulmakta zorlandım. Derslere ulaşmak biraz zaman alıyor. Biraz karışık. Bence bunun biraz geliştirilmesi gerekiyor. Anladıktan sonra kullanmak kolay ama ilk zamanlarda zor geldi. Çok sezgisel değil sistem.* (12) Bilgisayar okuryazarlığı az olan öğrencilerin sistemi etkili şekilde kullanmakta zorlandığı düşünülmektedir. Bu tür öğrencilerin de olabileceği düşünülerek bir sistem rehberinin olması sistemi geliştirmek için yerinde bir adım olabilir.

5, sistemde Türk kültürüne ait ögelerin olması gerektiğini düşünmektedir ve tavsiyesi bu yöndedir.

*Yapılabilecek bir başka şey de bence sisteme Türk kültürünü dâhil etmek. Çok hoş olur. Bu, insanları öğrenmek için cesaretlendirir, motive eder. Öğrencileri sistemde tutmak için de bir yol bu; kültürel aktiviteler. Yeni bir dil öğrenmek elbette heyecan verici ama bir kur boyunca öğrencileri sistemde aktif tutmak için kültürü de katmanız lazım sisteme. lke, insanlar, kültür, müzik... Türkiye'deki farklı şehirler ile ilgili kısa videolar,*

*geleneksel kıyafetler, yiyecekler, müzik ile ilgili şeylerin kültürel yönlerini yapabilirsiniz. Çünkü Türkiye diğer ülkelerden çok farklı ve ilginç bir kültürü var. Öğrencileri heyecanlandırabilecek ve daha fazla öğrenmeye teşvik edebilecek çok farklı yönleri var Türkiye'nin.* (Ö5) Bu görüşten hareketle öğrencilerin dil öğrenimlerinin kültürel bakımdan zenginleştirilmesini istedikleri yorumu yapılabilir.

Bunların dışında öğrencilerin, sistemin çevrim dışı uygulamasının olmasını isteyerek internet bağlantılarının olmadığı zaman ve yerlerde dil öğrenmeye devam etmek istedikleri, sistemde olmayan A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinin olmasını isteyerek kendi dil seviyelerine uygun bir şekilde ilerlemek istedikleri yorumu yapılabilir. Öğrencilerin sisteme oyunlaştırmanın eklenmesini isteyerek dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve zevkli hâle getirmek istedikleri, grup çalışmasının yapılmasını ve sistemde etkileşimli öğrencilerin olmasını isteyerek öğrendikleri dili pratik etmek istedikleri, iyi planlanmış yazma etkinliklerinin olmasını isteyerek sistemdeki yazma etkinliklerinin yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını ama öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir. Öğrencilerin crossword, scrabble gibi kelime oyunlarının olmasını isteyerek kelime bilgilerini eğlenerek pekiştirmek istedikleri, sistemde bir moderatörün olmasını isteyerek yardıma ihtiyaçları olduğu zaman moderatör ile iletişime geçerek kendilerine yardımcı olunmasını istedikleri, sistemi başarıyla bitiren öğrenciler için sertifikasyon verilmesini isteyerek aldıkları dil eğitimini belgelemek istedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Şarkıların ve daha iyi kelime ve dilbilgisi videolarının olmasını isteyerek kelime dağarcıklarını geliştirmek istedikleri, yaşlılar için daha çok pratik imkânı olmasını isteyerek yaşa bağlı öğrenme farklılıklarının göz önüne alınarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmasını istedikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin zorlayıcı etkinliklerin olmasını isteyerek öğrenmelerini ilerletmek istedikleri ve yazma kontrolünün olmasını isteyerek hatalarını görmek ve bu hataları düzeltip tekrarlamayarak ilerleme kaydetmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir.

## 6. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇLAR

Çalışmanın sonuçları araştırma sorularından hareketle 5 başlık altında toplanmıştır.

##### 6.1.1. Yazma Sınavlarında Yapılan Hatalara İlişkin Sonuçlar

Türkçe Öğreniyorum projesi kapsamında 200 A1 öğrencisinin yazma sınavlarının analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaptıkları hatalar dilbilgisel hatalar, sözcük seçimi hataları, söz dizimsel hatalar ve yazım noktalama hataları olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Öğrenciler, dilbilgisel hatalarda 32 farklı hata yapmıştır. Öğrencilerin en fazla isim tamlaması, iyelik eki, fazla/gereksiz ek kullanımı ve belirtme ve bulunma durumu ekinin kullanımında ortaya çıkan hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcük seçimi hatalarında en fazla benzer telaffuza sahip kelimelerin yazımında hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu hataları eş dizimli sözcüğün yanlış seçimi hataları takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kelimelerin hatalı kullanımı yazılı ifadelerde yanlış anlaşılmalara sebebiyet verir. Bu tür kelime hatalarını önlemek için öğrencilere kelime bilgisine yönelik çalışmaların yaptırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler kelime dağarcıklarını geliştirebilecekleri etkinlik ve uygulamalara yönlendirilebilirler. Söz dizimsel hatalarda öğrencilerin en fazla cümlede söz dizimi hatası yaptıkları sonucuna varılmıştır. Öge diziminde cümle yapısının nasıl organize edildiğinin bol örneklerle öğrencilere gösterilmesi ve uygulamalar yaptırılması gerekmektedir. Yazım noktalama hatalarında ise, ana dillerinden yanlış sözcük aktarımı, kelimedeki eksik ya da fazla harf yazma hataları, i, u, ı, e ve ö harfini yazma hataları, büyük harf, küçük harf, kesme işareti ve nokta hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin noktalama ve yazım kurallarını öğrenme, anlama ve uygulama konusunda daha fazla çalışmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu tür hataları azaltmak için öğrencilerin Türkçe ses ve harf sistemine yönelik daha fazla



uygulamalar ve kelime yazımına yönelik çalışmalar yapmalarının teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yazım noktalama kurallarına yönelik yaptırılacak etkinliklerle öğrencilerin bu konudaki yazma becerilerini geliştirecekleri düşünülmektedir.

### 6.1.2. Öğretim Görevlilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

TÖMER’lerde görev yapan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

A1 düzeyi yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorlukların neler olduğuna dair; aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta olması, dilbilgisi yapısının öğrencilerin ana dillerinden veya bildiği yabancı dillerden farklı olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencinin kendi dilinde yazamaması yönünde görüşler tespit edilmiştir. Bu görüşler yazma becerisinin öğretiminde farklı zorluklarla karşılaşıldığını ve öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek ve geliştirmek isteyen öğretmenlerin nelere dikkat etmesi gerektiğini göstermektedir.

TÖMER’lerde ders veren öğretim görevlilerine göre A1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisinde en çok hâl ekleri, diller arası aktarım, isim tamlamaları, öge dizimi, sesli harfler, ses olayları, zamir *n*’si, var/yok ve değil kullanımlarında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ses bilgisi, kelime bilgisi, dilbilgisi ve cümle dizimi gibi konularda hatalar yaptığı ve bu hatalarla ilgili desteğe ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

A1 düzeyi yazma becerisinde yapılan hataların kaynakları değerlendirildiğinde öğretim görevlileri, öğrencilerin yaptıkları hataların kaynaklarını dilsel zekâ ve öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisi yapılarının aktarımı ile ilişkilendirmişlerdir. Bu sebeplere, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin hataları en aza indirilmek isteniyorsa dikkat edilmesi gerekmektedir.

A1 düzeyi yazma becerisinde öğrencilerin yaptıkları hataları düzeltmek için öğrenciler ile yapılan yazma çalışmalarına dönüt verilmesi, fiillerin hâl ekleriyle birlikte öğretilmesi, uygulama yapılması, ders dışında yazma çalışması yapılması, dikte yaptırılması ve öğrenciye dönüt verildikten sonra metnin tekrar yazdırılması gerektiği öğrencilerin

yaptıkları hataları düzeltmek için uygulanabilecek çözüm yolları olarak tespit edilmiştir. Öğretim görevlilerinin öğrencilerin hatalarını düzeltme çözümleri olarak sundukları önerilerin kullanılabilirlik etkili yöntemler olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemler öğrencilerin eksiklikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınarak uygulanırsa yazma becerileri desteklenmiş olacaktır.

Öğrencilerin A1 düzeyi yazma becerisinde yazması beklenen konuların öğrencinin kendini veya ailesini ya da arkadaşını tanıtabilmesi, 3 temel zamanda (şimdiki, görülen geçmiş ve gelecek zaman) yazabilmeleri, çevresini ve mahallesini tanıtabilmesi, plan yazabilmesi ve form doldurabilmesi olduğu sonucuna varılmıştır. Belirtilen bu yazma konuları aynı zamanda A1 düzeyinin kazanım ve temalarıdır. Bu konular, ders materyalleri ve öğrencilere uygulanacak programlarda destekleyici olarak bulunmalıdır.

A1 düzeyi yazma becerisinin kazandırılması için farklı şekil ve içeriklerde yazma ödevlerinin verilmesi, sosyal medya ortamlarında öğrencinin yazmasının sağlanması gibi etkinliklerin yaptırılması saptanmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için önerilen etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine dikkat edilerek uygulanabilir.

### 6.1.3. Sistemin A1 Düzeyi Yazma Becerilerine Etkilerine İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemiyle öğrenen öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrenciler sistemdeki yazma etkinliklerini kolay, sınırlı, öğrenme tasarımı ve Türkçe karakterlerin olması açısından iyi bulmuşlar ancak etkinliklerin sistemin belli bir yaş sınırının üstündeki kesime hitap etmediğini söylemişlerdir. Hazırlanan yazma etkinliklerinin etkili olması isteniyorsa etkinliklerin öğrenci merkezli, çeşitli ve kolaydan zora doğru olmasına, bireysel farklılıklara hitap etmesine dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sistemdeki yazma etkinliklerinin az sayıda olması ve etkinliklerin çeşitlilik göstermemesi, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini de sınırlandırdığı söylenebilir. Bu tespitten hareketle sistemdeki yazma etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin sistemdeki yazma etkinliklerinin Türkçe yazmayı öğrenmelerine sistemin en çok harf ve kelime öğretimi bakımından yardımcı olduğu, etkinliklerin sistem tarafından kontrol edilmesinin kendilerine fayda sağladığı sonucuna varılmıştır. Ancak sistemdeki yazma etkinliklerinin bir katkısının olmadığı da tespit edilen sonuçlar arasındadır. Buradan hareketle sistemin bireye katkısının olup olmadığının ve nerelerde fayda görüp görmediğinin kişisel ihtiyaçlara göre değiştiği, bu sebeple öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre destek sağlanması gerektiği sonucuna varılabilir.

Öğrenciler, sistemdeki yazma etkinliklerini değerlendirdiğinde öğrencilerin en çok sistemde serbest yazma etkinliklerinin olmamasına dair görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden hareketle sistemdeki yazma etkinliklerinin basit olduğu, etkinliklerin kimine göre yeterli, kimine göre yeterli olmadığı, yazma etkinliklerinin tekrarlayıcı olduğu ve etkinliklerin geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrenciler için sistemdeki yazma becerisine yönelik etkinliklerin öğrencinin ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmada eksik kalmasına sebep olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sistemdeki etkinliklerin zorluk düzeylerinin artırılması ve yazma becerisinin daha çeşitli etkinliklerle desteklenip geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilere göre cümle kurma etkinlikleri, serbest yazma etkinlikleri, yazma uygulamaları, öğrencilerin ilgi alanlarına göre etkinlikler, kolay, anlaşılır, açık, karışık olmayan ve düzeye uygun etkinlikler yazma becerisini geliştiren, faydalı etkinlikler olarak görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle yazma etkinliklerinin sadece harf, ek ve kelime yazımı ile sınırlı olduğu bir sistemde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilemeyeceğini düşündükleri, eğer yazma becerisinin geliştirilmesi isteniyorsa sistemde serbest yazma etkinliklerinin olması ve bunlara dönüt verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

#### 6.1.4. Yazma Becerisi ile İlgili Problemlerine İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemiyle öğrenenlerin, A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili sistemdeki problemlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sistemde yazarken en çok cümle yapısı, hâl ekleri, iyelik ekleri, saatler, alfabedeki Türkçe karakterler, *mI* soru edatı, büyük ünlü uyumu, çoğul ekleri, gelecek zaman, kesme işaretinin kullanımı, isim tamlaması, zamirlerin durum eki almış hâlleri ve kelimelerin yazımında zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu görüşlerinin çalışma kapsamında analiz edilen yazma kâğıtlarından ve öğretici görüşlerinden elde edilen bulgular ile de örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları konuların üstesinden gelebilmeleri için KAÇDD’de bol örnek verilmesi ve uygulama yaptırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sistemde serbest yazma, okuduğunu anlama, kelimedenden cümle, cümleden paragraf yazmaya uzanan yazma etkinlikleri, kendini tanıtabilme ve zorluk derecesi artan yazma etkinlikleri, çeviri çalışmaları, hikâyelerden hareketle yazma çalışmaları ve kısa metinler, ek/kelime seçme, flaş kart, grup şeklinde öğrenme, cümleyi başka sözcüklerle tekrar yazma, sesli veya görsel dosya ile ilgili yazma, tüm konuları uygulayabilecekleri, yazıp okuyup kaydedecekleri ve kısa hikâyeler ile şarkıların olduğu ve planlanmış yazma etkinlikleri gibi etkinliklerin olmasını istedikleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak KAÇDD’de hazırlanacak yazma becerisine yönelik etkinliklerde çeşitliliğin hedeflenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrenciler sistemde olmasını istedikleri etkinlikler ile aslında öğrendikleri dilbilgisi ve kelime bilgisini pekiştirmek, serbest ve yaratıcı yazma, anlama ve ifade becerilerini geliştirmek, yazma becerisine dinleme ve okuma becerisini de katıp tüm becerileri uyum içinde kullanmak, farklı konularda yazma tecrübesi kazanmak ve yazma sürecini planlamak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu kadar çok farklı türde yazma etkinlikleri istemesi, onların kullandıkları bu sistemde yazma becerilerini geliştirebilecek yeterli derecede etkinliklerin olmadığını ve farklı türde etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin etkinliklerde sistemin anında geri bildirim vermesi, sistemin yeni başlayanlar için ideal olması, dilbilgisi öğreniminde sistemin faydalı bulunması, sistemin sesli harflerin yazımına ve sesletimine önem vermesi, sistemde Türkçe karakterlerin olması bakımından sistemin yazma becerisinde avantajlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle, sistemde detaylı bir dilbilgisi anlatımının olması ve bu konu anlatımlarının drama videoları ile desteklenmesi Türkçe öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler için sistemin etkili ve ideal olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin belirttikleri görüşlerden hareketle sistemdeki bu

özelliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin yazma etkinliklerinin tekrardan ibaret olması, sistemde cümle yazma etkinliklerinin olmaması, sistemin kelime yazımına odaklanması ama cümle yazımına odaklanmaması, sistemde serbest yazma etkinliklerinin olmaması bakımından sistemin yazma becerisinde dezavantajlı olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Bu dezavantajlardan hareketle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için tekrar eden değil her defasında değişen, tahmin edilemez ve öğrencilerin gelişimlerine uygun zorlukta hazırlanmış çeşitli etkinliklerin sisteme dâhil edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

#### 6.1.5. KAÇDD ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemiyle öğrenenlerin, uzaktan dil öğrenme sistemine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

KAÇDD sistemine dair sistemin Türkçe ile ilk defa tanışacak birisi için faydalı olduğu, sistemin dinleme ve okuma becerisini geliştirmede faydalı olduğu, sistemin kullanıcı dostu olduğu, derslerin çok iyi tasarlandığı, sistemin farklı öğrenme stillerini içerdiği, görsellerin konuyu anlamada çok yardımcı olduğu, sistemde ilerlemenin görülebildiği, sistemin etkileşimli bir sistem olduğu ve işe yaradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu görüşlerden hareketle sistem, öğrencilerin dil öğrenimlerini geliştirmeye faydalı ve motivasyonlarını artıran bir sistem olarak değerlendirilebilir.

Kendi ritminde kendi hızında çalışmak, istenilen saatte çalışabilmek, sınıf ortamının aksine dersleri istenilen sayıda tekrar etme sınırsızlığının olması, sistemin herkese açık, ulaşılabilir ve ücretsiz olması, sisteme her yerde ulaşabilmek; mekân sınırının olmaması, istenilen konuyu çalışabilmek ve devam zorunluluğunun olmaması Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin avantajlarına dair tespit edilen sonuçlardır. Elde edilen bulgulardan, öğrencinin ihtiyacına veya ilgisine göre belirlediği konuya çalışabilmesi ve sisteme hiçbir ücret ödenmemesinin maddi imkânı kısıtlı olan öğrencilere büyük bir kolaylık sağladığı yorumuna varılabilir. Daha serbest, daha özerk şekilde dil öğrenmek

isteyenler için KAÇDD'de eğitimin tercih edilebilir bir eğitim aracı olduğu düşünülmektedir.

Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin dezavantajlarına dair sistemde öğretmenin olmaması, sınıf ortamının uzaktan dil öğrenme sisteminde olmaması, sohbet ortamının olmaması, beden dilinin olmaması, dile maruz kalınmaması, istenilen zaman, istenilen yerde sisteme girmenin getirdiği disiplinsizlik, sistemde kelimelerin güncellenmemesi, uzaktan dil öğrenmede kültür aktarımının olmaması, uzaktan dil öğrenmenin öğrenciye pratik yapma imkânı sunmaması, teknik bir problemle karşılaşma durumunda öğrenmenin kesilmesi tespit edilen sonuçlardır. Bu görüşler değerlendirildiğinde her ne kadar KAÇDD'nin amacı ve felsefesi ile sistemin yapılma amacı ve felsefesi öğrenciler tarafından bilinse ve irâdî olarak tercih edilse de yine de öğrencilerin karşılarında muhatap olarak bir kişinin olmasını istedikleri, sınıf ortamını aradıkları görülmüştür. Sınıf ortamı, hedef dilde sohbet etme imkânı, beden dili, kültür aktarımı, dile maruz kalmak isteme gibi durumlar hem yüz yüze eğitimin hem de hedef dilin konuşulduğu ülkede öğrenmenin sunduğu imkânlardır. Öğrencilerin hiçbir baskı, zorlama ve mecbûrî şartlar olmadan KAÇDD ile dil öğrendikleri düşünülürse hâlâ sınıf ortamını aradıkları görülmektedir. Bir diğer dikkat çeken husus ise uzaktan eğitimin en büyük avantajlarından biri olan kendi hızında, kendi zamanında, istenilen yerde eğitim almanın otokontrolü olmayan öğrenciler için problem olmasıdır. Dolayısıyla bir öğretmenin olmadığı, tüm kontrolün öğrencide olduğu sistemlerin her bir birey için uygun olmadığı düşünülmektedir.

Türkçeyi KAÇDD ile öğrenen öğrencilerin en çok internet erişiminden kaynaklı zorluklar, öğrendikleri bilgileri etraflarında pratik yapabilecekleri kimsenin olmayışı, beden dilinin olmayışı, yeterli motivasyonlarının olmayışı, sınıf ortamındaki disiplinin olmayışı, sistemden kaynaklı problemler (örneğin seçilen altyazı dışında başka bir dilde altyazının çıkması gibi veya ses kaydı yaparken sistemin kaydetmemesi gibi) ve telaffuzda zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde uzaktan dil öğrenirken yaşanan zorlukları, sistem içi karşılaşılan zorluklar ve sistem dışı karşılaşılan zorluklar şeklinde ikiye ayırmak mümkün görünmektedir. Genellikle sistem dışı karşılaşılan zorluklar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden farklı bir uygulama olmasından kaynaklanırken sistem içi karşılaşılan zorluklar için de sistem tasarlamaçılarının sistemi düzenli olarak kontrol etmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sistemi geliştirmek için sistemde pratik yapabilecekleri, çevrim içi iletişim kurabilecekleri bir kişinin olması, forumların olması, sistemde katılımcıların motive edilmesi için bir şeyler yapılması gerektiği, yazma etkinliklerinin geliştirilmesi, çevrim içi sınıfların olması, sistemin sunduğu dil seçeneğinin ekranda sadece öğrencinin seçtiği dil ile sınırlı olması, görüşmeler yapılması, sistem için bir rehber olması, Türk kültürüne ait öğelerin olması, sistemin çevrim dışı uygulamasının olması, sistemde olmayan A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinin olması, sisteme oyunlaştırmanın eklenmesi, grup çalışmasının yapılması, sistemde etkileşimli öğrencilerin olması, iyi planlanmış yazma etkinliklerinin olması, crossword, scrabble gibi kelime oyunlarının olması, sistemde bir moderatörün olması, sistemi başarıyla bitiren öğrenciler için sertifikasyon verilmesi, şarkılar, daha iyi kelime ve dilbilgisi videoları, yaşlılar için daha çok pratik yapma imkânı sunulması, zorlayıcı etkinliklerin ve yazma kontrolünün olması gibi tavsiyelerde buldukları saptanmıştır. Öğrencilerin önerileri incelendiğinde sistem için oldukça fazla tavsiye verdikleri görülmüştür. Bu kadar çok tavsiye vermeleri, beğendikleri bir uzaktan dil öğrenme sisteminin daha iyi olmasını istemelerinden kaynaklanacağı gibi sistemin çok fazla eksiği olduğunu düşündüklerinden de kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin tavsiyeleri arasında sisteme entegre edilebilecek özellikler olduğu gibi uzaktan eğitimin sınırlarından kaynaklanan durumlardan dolayı sistemde uygulanamayacak durumlar da söz konusudur.

## 6.2. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, hata analizi, uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimde yazma becerisi alan yazınlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Alan yazınında eş zamansız bir dil öğretme sisteminde A1 düzeyi için yazma becerisine yönelik etkinlik hazırlama ve bu tür sistemlerde dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına ilişkin bir çalışma bulunamamıştır ancak A1 düzeyinde yazma becerisinde yapılan hatalar, uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde dil öğretimi ile ilgili araştırmalar ile ilişkilendirilebilecek çalışmalar mevcuttur. Tartışma bu bağlam ve sınırlılık çerçevesinde yapılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A1 düzeyinde yazma becerisinde pek çok sorun yaşadıkları görülmektedir. Araştırma kapsamında öğretim görevlilerinin görüşleri ve öğrencilerin incelenen kâğıtlarında dilbilgisel hatalar olarak belirtme,

yönelme, bulunma ve ayrılma durumu ekinin kullanımında hata yaptıkları sonucuna varılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde yapılan hataları analiz eden Altaş Özkan (1992), Kara (2010), Bölükbaş (2011), Okatan (2012), Duman (2013), Yağmur Şahin (2013), İnan (2014), Ak Başoğul ve Can (2014), Islioğlu (2014), Yılmaz (2015), Çiçek ve Kaplan (2016), Tuzlukaya (2019) ve Çangal ve Göktaş'ın (2019) araştırma sonuçları da öğrencilerin hâl eklerinin kullanımında hatalar yaptığı yönündedir ve çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir. Çalışmamızda elde edilen durum eki kullanımının hataları ile çok sayıda araştırma sonucunun örtüşmesinin sebebi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde durum eklerinin öğrenilmesinin zorluğu olarak düşünülmektedir.

Öğretim görevlilerinden elde edilen görüşler doğrultusunda ve öğrencilerin yaptığı tespit edilen bir diğer dilbilgisel hata isim tamlamasının kullanımı hatalarıdır. Bu tespiti Kara (2010), Okatan (2012), Yağmur Şahin (2013), Ak Başoğul ve Can (2014), İnan (2014), Sarıca ve Od (2015), Çiçek ve Kaplan (2016), Çangal ve Göktaş'ın (2019) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar da doğrulamaktadır.

Yapılan dilbilgisel hataların bir diğeri de iyelik ekinin hatalı kullanımınıdır. Bulgularımızla örtüşür şekilde Okatan (2012), Yılmaz (2015), Çiçek ve Kaplan (2016), Tuzlukaya (2019) ve Çangal ve Göktaş (2019) tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerinde yapılan çalışmalarda da öğrencilerin sıklıkla iyelik ekinin kullanımında hata yaptıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri ve incelenen kâğıtlar arasında yapılan bir diğer dilbilgisel hata türü ötümlüleşme, ötümsüzleşme, daralma, ünlü düşmesi gibi ses olaylarının kullanımındaki hatalardır. Ak Başoğul ve Can (2014), ötümlüleşme, ünlü düşmesi ve ötümsüzleşme; Çiçek ve Kaplan (2016) ötümlüleşme, ötümsüzleşme, daralma ve ünlü düşmesi; Çangal ve Göktaş (2019) ötümlüleşme, serleşme ve ünlü düşmesi kullanımı hataları tespit etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçları Ak Başoğul ve Can, Çiçek ve Kaplan ve Çangal ve Göktaş'ın çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar da doğrulamaktadır.

Ünlü uyumu, çoğul eki, soru edatı, şahıs ekleri, kaynaştırma harfleri, zaman ekleri, ek fiil kullanımı hataları da öğrencilerin yaptıkları dilbilgisel hatalar arasındadır. Yağmur Şahin (2013) çoğul eki ve soru edatı; Çiçek ve Kaplan (2016) ünlü uyumu ve şahıs ekleri; Ak



Başıoğul ve Can (2014) ünlü uyumu, çoğul eki ve şahıs ekleri; Bölükbaşı (2011) çoğul eki; Kara (2010) şahıs ekleri; Yılmaz (2015) kaynaştırma harfleri, şahıs ekleri ve zaman ekleri; Tuzlukaya (2019) şahıs ve zaman ekleri; Okatan (2012) şahıs ekleri ve ek fiil; Çangal ve Göktaş (2019) çoğul eki, ek fiil, zaman ekleri kullanımı hataları tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar tespit ettiğimiz hatalar ile örtüşmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda dilbilgisel hatalardan fazla/ gereksiz ek kullanımı, ek üstüne ek ekleme hatalarının tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yazma hatalarından bir diğer hata türü sözcük seçiminden kaynaklı hatalardır. Bu hatalar arasında eş dizimli sözcüğün yanlış seçimi, eksik kelime, fazla kelime ve bağlaçların yanlış yerde kullanımı hataları yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde yapılan hataları analiz eden Çiçek ve Kaplan (2016) eş dizimli sözcüğün ve bağlaçların yanlış yerde kullanımı; Ak Başoğul ve Can (2014) bağlaçların yanlış yerde kullanımı; Okatan (2012) eş dizimli sözcüğün yanlış yerde kullanımı hataları tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda sözcük seçimi hatalarından benzer telaffuza sahip kelimeleri karıştırma hatasının tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin yazma kâğıtlarının analizinde ortaya çıkan üçüncü hata grubu söz dizimsel hatalardır. Bu grupta öğrencilerin söz dizimi hataları, mantıksal tutarsızlıklar ve ifade eksikliğinden kaynaklanan hatalar yaptıkları saptanmıştır. Aynı şekilde öğretim görevlileri görüşleri de öğrencilerin söz dizimi hataları yaptıklarını ortaya koymuştur. İlgili çalışmalar incelendiğinde İnan (2014), Ak Başoğul ve Can (2014), Bölükbaşı (2011), Okatan (2012) ve Çangal ve Göktaş (2019) inceledikleri yazma hatalarında öğrencilerin söz dizimi hataları yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır ve ulaştıkları sonuçlarla çalışmamızda elde edilen sonuçları desteklemektedirler.

Yapılan incelemeler sonucunda söz dizimsel hatalardan mantıksal tutarsızlıklar ve ifade eksikliğinden kaynaklanan hataların tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Son grup olan yazım noktalama hatalarında öğrencilerin kelime hatası olarak ana dilinden yanlış sözcük aktarımı ve sözcüğü yanlış yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgularımızla örtüşür şekilde İnan (2014), Çiçek ve Kaplan (2016) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde yapılan hataları analiz ettikleri araştırmalarında

öğrencilerin sözcük aktarımı hataları yaptıklarını tespit etmişlerdir. Sözcüğü yanlış yazma hatasını da Çangal ve Göktaş (2019) tespit etmiştir.

Öğrencilerin yazım noktalama hataları olarak yaptıkları bir diğer hata türü harf hatalarıdır. Araştırmamız sonucunda hem öğretim görevlilerinden hem de öğrencilerin yazma kâğıtlarından benzer harflerin karıştırılması, ünlü veya ünsüz harflerin yazılmaması, kelimedeki eksik ya da fazla harf yazma, harf dizimi hatası gibi hatalar elde edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde yapılan hataların analiz edildiği araştırmalarda da aynı hataların saptandığı görülmüştür. Araştırmamızda öğrencilerin özellikle a, e, ı, i, u, ü, o ve ö sesli harflerini ya da b, c, ç, g, ğ, p, s, z gibi sessiz harfleri yazmadıkları veya başka bir harfle karıştırdıkları görülmüştür. Bu bulgumuz ile örtüşür şekilde Kara (2010), Bölükbaş (2011), Okatan (2012), Şengül (2014), İnan (2014), Ak Başoğul ve Can (2014), Çiçek ve Kaplan (2016), Çangal ve Göktaş (2019) ve Tuzlukaya (2019) tarafından yapılan yazma hatalarının analiz edildiği araştırmalarda da öğrencilerin sıklıkla bu tür ünlü ya da ünsüz harfleri karıştırdıkları veya yazmadıkları tespit edilmiştir.

Öğrenciler yazma hatası olarak kelimedeki eksik veya fazla ünlü/ünsüz harf yazma hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kara (2010), Ak Başoğul ve Can (2014), Bölükbaş'ın (2011), çalışmalarındaki öğrencilerin harf hatalarına ilişkin bulguları araştırmamızda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin noktalama ve yazım hatalarından nokta, virgöl, kesme işareti, büyük ve küçük harflerin yazımı ile ilgili hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde yapılan hataları analiz ettikleri araştırmalarda Kara'nın (2010) nokta, virgöl, kesme işareti, büyük ve küçük harf yazımı hatalarına; Çiçek ve Kaplan'ın (2016) öğrencilerin kesme işareti, büyük ve küçük harf yazımı hatalarına; Yılmaz'ın (2015) nokta, virgöl, kesme işareti, büyük ve küçük harf yazımı hatalarına; Çangal ve Göktaş'ın (2019) kesme işareti, virgöl ve büyük harf yazımı hatalarına dair elde ettikleri sonuçlar araştırma sonucunda elde edilen bulguları desteklemektedir.

Öğretim görevlilerinden elde edilen hataların kaynaklarına ait bulgularda kendi ana dillerindeki yapıların öğrencilerin hata yapmalarına sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Çangal ve Göktaş (2019) incelediği Boşnak öğrencilerin yazma hatalarının sebepleri

arasında kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları olduğunu; İranlıların yazılı anlatımlarını hata analizi bağlamında değerlendiren İnan (2014), öğrencilerin hatalarının sebepleri arasında Farsçadan Türkçeye olumsuz aktarma yapmalarını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarındaki bulgular, çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir. İnan (2014), ayrıca öğrencilerin hatalarının bildikleri Türk şivelerinden yaptıkları olumsuz aktarmalardan kaynaklandığını ifade eder. Çalışmamızda öğretim görevlilerinden elde edilen görüşlerden bir diğeri de hataların sebepleri arasında öğrencilerin bildikleri yabancı dillerden yaptıkları olumsuz aktarmalardır. İnan'ın bulgusu ile çalışmamızdaki bulgu paralellik göstermektedir.

Hem öğretim görevlileri ile hem de KAÇD sisteminde A1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda her iki grup da yazma becerilerinin gelişimi için geri bildirim verilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Kellogg ve Raulerson, yazma uygulamalarının öğrencilere çalışmalarının sonuçları hakkında bilgi vermesi gerektiğini ve geri bildirimlerin güçlü bir öğrenme yardımı olarak kabul edildiğini ifade eder (2007, s.240). Göçer ise, geri bildirim vererek öğrencilerin değerlendirmeye yönelik ifadelerle birlikte belirlenen öğrenme hedeflerine göre kendi performanslarının ne durumda olduğunu, hedeflerle kendi performansları arasındaki açığı kapatmak için ne yapması gerektiği ve hangi durumlarda hatalar yaptığı konularında bilgi sahibi olduğunu söyler (2019, s.122). Araştırmada öğrenciler yazma becerisi açısından sistemin geri bildirim vermesinin avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Kazancı (2012), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde blog ve internet kullanımını incelediği yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğrencilerin %87'sinin bloglarındaki yayınlarına geri bildirim vermenin yazma becerilerini geliştirmek için yararlı olduğunu dile getirir. Kazancı'nın bu bulgusu araştırmamızdaki bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Öğrenciler, Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin avantajları olarak istedikleri zaman ve istedikleri yerde çalışabilmek olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda sistemin ücretsiz olmasının da bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri uzaktan eğitimin felsefesi ile örtüşmektedir. Kaya, uzaktan eğitimin öğrencilere yer ve zamandan bağımsız olarak etkileşim içinde olabildikleri olanaklar sunduğunu söylerken (2002, s.239), McAuley vd. ise bu tür sistemlerin genellikle ücretsiz olduğunu belirtir (2010, s. 4). Yıldız Aybek (2017), KAÇD'ye katılmış yetişkin öğrenenlerin KAÇD deneyimlerine ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında katılımcıların aldıkları KAÇD

sürecindeki olumlu deneyimleri arasında zamansal esneklik, mekândan bağımsızlık ve ücretsiz olması bulunmaktadır. Yıldız Aybek'in bu bulgusu araştırmamızda elde edilen öğrenci görüşleri ile örtüşmektedir. Çalışmamızda öğrenciler, istedikleri zaman ve hızda uzaktan Türkçe öğrenmeyi bir avantaj olarak nitelerken, Öztürk (2021), eş zamansız çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencilerin esneklikleri ve kendi hızlarında öğrenmeleri açısından memnuniyet algılarının daha düşük olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Öztürk'ün araştırması ile farklılık göstermektedir. Ancak Alvarez ve Palmero (2022), Filipinler'deki yüksek öğretim kurumlarından birinde hemşirelik öğrencilerinin eş zamansız çevrim içi öğrenme yaklaşımında yaşadıkları deneyimleri derinlemesine inceledikleri araştırmasında öğrencilerin kendi hızlarında öğrenebildiklerini görmenin olağanüstü olduğu, kendi hızlarında öğrenmelerinin öğrenme yeteneklerini daha da geliştirdiği bulgusu araştırmamızdaki bulgu ile örtüşmektedir.

Öğrenciler, Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin dezavantajları olarak grup çalışmasının, pratik yapmanın ve sohbet ortamının olmamasını söylemişlerdir. Bu durum öğrencilerin sosyalleşerek dil öğrenme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında Kaya, bulgularımızla örtüşür şekilde öğrencilerin sosyalleşmelerinin engellenmesi ve uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanılamamasını belirtir (2002, s.20). Öğrencilerin belirttiği diğer dezavantajlar, teknik problemler ve öğrenme aşamasında karşılaşılan sorunlar için danışılacak bir kişinin olmamasıdır. Odabaş tarafından uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında teknik arızalara ve öğrenme güçlüğüne karşı anında yanıt verilememesinden doğan sorunların olduğuna yer verilmiştir. Ayrıca Odabaş, bireysel çalışma alışkanlığı olmayan kişilerin sisteme uyum sağlayamama sorunları olduğunu ifade eder (2003, s. 31). Bu durum çalışmamızda öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenmenin dezavantajı olarak belirtilen disiplinin olmayışı bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler, Türkçeyi KAÇDD sistemleriyle öğrenmenin bir diğer dezavantajı olarak öğretmenin olmamasını dile getirmişlerdir. Oysaki bu tür sistemler, kendi kendine öğrenme, çalışma prensibiyle tasarlanmıştır. Videolarda dersler bir öğretmen tarafından anlatılsa da öğrenciler anlamadıkları veya bir şey sormak istedikleri bir durumda iletişime geçecekleri bir öğretmenin olmasını istediklerini, öğretmenin olmayışının bir dezavantaj olduğunu söylemişlerdir. Araştırmamızın bu bulgusu ile benzer şekilde Jitpaisarnwattana, Darasawang ve Reinders (2022), etkinlik teorisi perspektifinden bir KAÇDD'deki

kolaylıkları ve sınırlamaları araştırdığı çalışmasında KAÇDD'deki olumsuz yönlerden birinin öğretmen eksikliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jitpaisarnwattana, Darasawang ve Reinders'in bu bulgusu araştırmamızdaki bulgu ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin uzaktan Türkçe öğrenirken internet erişiminden kaynaklı zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2021), eş zamansız ve eş zamanlı çevrim içi öğrenme süreçlerinde öğrenci engelleri, memnuniyet ve topluluk hissi açısından öğrencilerin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin eş zamansız çevrim içi öğrenme süreçlerinde internet erişimi konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Sokolik erişim ile ilgili “Dünyanın farklı bölgelerindeki ekonomik ve internet erişilebilirliği sorunları nedeniyle çevrim içi kurslara erişim muhtemelen hiçbir zaman evrensel olmayacaktır. Erişim, yalnızca uzak bir köydeki bir kişinin Harvard'dan ders alabilmesi anlamına gelmez. Aynı zamanda normalde mevcut olmayabilecek konulara erişim anlamına da gelir” (2016, s. 173). diyerek erişim sıkıntılarının yaşanabileceğini belirtmiştir.

Öğrenciler sistemdeki etkinliklerin yazma becerisi bağlamında yeterli olup olmadığına dair görüşlerinde sistemin yazma becerisine yönelik bir öğretimin olmadığını, yazma etkinliklerinin sınırlı ve basit kaldığını belirtmişlerdir. Syahrin ve Salih (2020) tarafından yapılan araştırmada da bu bulgumuzla benzer şekilde öğrencilerin uzaktan eğitimde üretken becerilere (konuşma ve yazma) ilişkin deneyimlerinin minimum düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen sistemi geliştirmek için neler yapılabileceğine dair öneriler arasında sistemde forumların olması, sistemin katılımcıları motive etmesi için hatırlatıcı bir bildirim/mail/kısa mesaj göndermesi gerektiği, sisteme oyunlaştırmanın eklenmesi, grup çalışmasının yapılması, sistemde etkileşimli öğrencilerin olması, crossword, scrabble gibi kelime oyunlarının olması, sistemi başarıyla bitiren öğrenciler için sertifikasyon verilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu görüşleri Ventura, Bárcena ve Martín-Monje'nin görüşleri ile paralellik göstermektedir. Ventura, Bárcena ve Martín-Monje, iyi bir KAÇD'nin “Öğrencilerin hem teşvik edici hem de ödüllendirici bulunduğu, esnek öğrenme materyalleri ve ilgili etkinlikler etrafında çalışma gruplarında oluşturulan sosyal etkileşimin olduğu, hem öğrenci merkezli hem de sosyal odaklı” (2014, s. 513) olduğunu savunmaktadırlar. Öğrenciler, sistemi geliştirmek için sistemde yaşlılar için daha çok pratik yapma imkânı sunulmasını istemişlerdir. Öğrencilerden

gelen bu istek Sokolik'in etkinlik ve materyal hazırlanmasındaki hedef kitleye ilişkin görüşleri ile benzerlik gösterir. Sokolik,

KAÇD'de öğrenme ortamını öğrenci deneyimine dayalı olarak 'özelleştirmek' için çok az yer vardır. Bunun yerine, eğitmen, lise öğrencilerinin yanı sıra emekliliklerindeki yaşlıları da içerebilecek bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını önceden tahmin etmelidir. Uyarlanabilir öğrenme teknolojileri büyük ölçüde hâlâ KAÇD deneyiminin bir parçası değildir. Deneyim veya yeterliliğe bakılmaksızın tüm öğrenciler bir KAÇD seçer ve aynı materyallerden yaklaşık olarak aynı hızda öğrenirler (2016, s. 168).

demektedir.

### 6.3. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarını bir başlangıç noktası olarak ele alırsak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan ve yapılacak KAÇDD'ye faydalı bir şekilde aktarılacak bazı pedagojik çıkarımlar vardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, dil öğreniminde yazma becerisi için sahip olunan potansiyel KAÇDD'ye yönelik anlayışımıza önemli bilgiler katmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayanarak Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan eğitimi ile ilgili çalışmak, bu tür sistemler hazırlamak, tasarımını yapmak isteyenlere yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Bu çalışmada KAÇDD ile eğitim alan öğrencilerden elde edilen veriler herhangi bir demografik özellik değişkenine göre analiz edilmemiştir. Dolayısıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin yaş, cinsiyet, ülke, ana dili, eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılık arz edip etmeyeceği bilinmemektedir. İleride verilerin bu tür değişkenlere göre analiz edildiği çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma A1 ve yazma becerisi ile sınırlıydı. İlerleyen çalışmalar için diğer dil becerileri ve dil düzeyleri incelenebilir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler neticesinde alanda bu tür sistemlerin varlığına ve çeşitliliğine ihtiyaç olduğu gözlemlenmiştir. Bu tür programların sayılarının ve niteliklerinin artması rekabet ortamını da beraberinde getireceğinden daha kaliteli örneklerin görülmesi mümkün olabilecektir.

Öğrenme algılarının kişiselliği göz önüne alındığında, görüşülen öğrenciler farklı olsaydı sonuçlar da farklı çıkabilirdi. Bu sebeple bu durum, çalışmanın sonuçlarının genelleştirilemeyeceğini göstermektedir.

Bu çalışmada veriler nitel veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Gelecekte KAÇDD ile ilgili daha fazla derinlemesine değerlendirme yapabilmek için hem nitel hem de nicel yöntemlerden yararlanılan çalışmalar yapılabilir.

KAÇDD’de yer alan bütün içerikler; videolar, etkinlikler, arka planda öğrencinin hareketleri, tercihleri vb. araştırmamızda olduğu gibi incelenmek suretiyle KAÇD’ler vasıtasıyla dil öğrenimi ve öğretimi hakkında çalışmak isteyenlere yol gösterecek çalışmaların sayısı artırılabilir ve içerikler sahip olması gereken niteliklere uygun olarak yenilenebilir, hazırlanabilir. Böylece farklı kurumlar tarafından KAÇDD hazırlanmak istendiği takdirde de bu tür çalışmalar yol gösteren bir kaynak niteliği taşıyabilir.

KAÇTDD sistemlerine teknik ve dil öğretimi açısından bakıldığında birtakım eksiklikler ve sorunlar fark edilmiştir ancak bu çalışmanın konusu olmadığı için bu durum daha sonra yapılacak çalışmalara bırakılmıştır.

Uzaktan ve/veya KAÇDD ortamlarında uygulanacak müfredatın ivedilikle belirlenmesi gerekmektedir. Hâlihazırda yüz yüze yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan müfredat maalesef kurumlarda kullanılan kitaplara göre değişmektedir. Aynı systemsizliğin, ortak bir kararda, bir görüşte buluşamamanın uzaktan öğretim alanında da olmaması için gerekli çalışmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak çalışmalar için Türkçenin uzaktan yabancı dil olarak öğretiminin iyileştirilmesi, KAÇTDD’ye yönelik özel bir çerçeve geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca ileri düzey ve özel KAÇTDD, (akademik Türkçe, akademik yazma, akademik söz varlığı vb.) belirli bir temel dil bilgisine sahip olan öğrencileri hedeflediği için tercih edilebilecek iyi bir seçenek olarak düşünülmektedir. Bu tür KAÇTDD geri bildirim ihtiyacını biraz daha azaltabilir ve bu geri bildirimini sağlamak için KAÇDD araçları yeterli olabilir.

Gerek yapılan literatür taramasında gerek öğrencilerle yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda özellikle temel düzeyde en kapsamlı, pratik, işlevsel hâliyle bir KAÇDD oluşturmanın, tasarlanmanın ve sunmanın alan uzmanları için zor ve üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu anlaşılmıştır çünkü temel düzeyde eğitmenin daha

fazla kişisel ilgisi ve geri bildiriminin gerekmekte olduğu görülmüştür. Ancak bu durum değişen ve gelişen eğitim anlayışından bizleri uzak tutmamalı, öğrencilerin sınıfta edindikleri becerileri takviye edebilecekleri ya da tamamlayıcı nitelikte olan KAÇDD'nin sayısının alan yazınındaki gelişmeler de takip edilerek artması temennimizdir.

Alanda KAÇDD'ye artan talep göz önüne alındığında bu tür ortamlarda öğretimin nasıl yapılması ve ne tür materyaller geliştirilmesi gerektiğine dair çalışmalara yoğunlaşılması gerektiği düşünülmektedir.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımının hem kurum hem öğretici hem de öğrenci açısından daha verimli, daha hızlı, daha faydalı olduğu açıktır. Ders içi ve/veya ders dışı etkinliklerde, ödevlerde teknoloji kullanımını geliştirecek adımlar atılması dil öğrenimini daha kolay ve kalıcı hâle getirebilir. Kurumlara dil öğretiminde teknoloji kullanımına gerekli zaman ve bütçeyi ayırması tavsiye edilmektedir.

KAÇD gelecekte geleneksel/yüz yüze/sınıf içi eğitimin yerini alacak bir öğrenim platformu olarak görülmemelidir. Bu tür dersler özerk ve bağımsız olması bakımından sadece yüz yüze yapılan derslere alternatif olabilir. İletişimsel yaklaşımın benimsenmesi, ihtiyaçlara göre güncellenmesi, öğrenciyi doğrudan öğrenme sürecine dâhil etmesi ve istikrarlı ve sürdürülebilir şekilde yapılabilmesi durumunda öğrencilerin hem bugün hem de gelecekte ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir araç olabilir. Öğrenciler her ne kadar öğretmenin olmadığı bir ortamda dil öğrenmek istemişlerse de yapılan görüşmeler sonucunda sistemde öğretmene duydukları ihtiyaçları dile getirmişlerdir. Bu sebeple KAÇD diğer öğrenme yöntemleriyle birleştirilebilir; harmanlanmış öğrenme veya ters yüz edilmiş sınıf stratejilerine bağlı bir şekilde kullanılabilir.

KAÇDD, büyük miktarda verinin analiz edilebileceği zengin bir ortam sunar. Bu muazzam büyüklükteki verilerin analiz edileceği araştırmalar çok sayıda değişkeni derinlemesine incelerken sistemi kullananlardan elde edilen verilerin karşılaştırılmasının mümkün olduğu yeni araştırma alanları açar. KAÇDD ile bireysel farklılıkların öğrenmedeki rolü ve büyük ölçekli karşılaştırmalar mümkün hâle gelmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak KAÇDD ile öğretimi alanında farkındalık arttıkça bu tür sistemleri araştırmak ve geliştirmek için çalışmaların sayısının artacağı düşünülmektedir.

Eş zamansız bir dil öğrenme platformunu kullanan öğrenciler üzerinden bu tür dil öğrenme sistemlerine ilişkin hem olumlu hem olumsuz alınan görüşler sonucunda dil



politikacılarının, yöneticilerin, araştırmacıların, akademisyenlerin, müfredat geliştiricilerin ve dil öğretmenlerinin uzaktan ve KAÇDD’de ders tasarımını ve sunumunu yeniden gözden geçirmeleri ve yalnızca öğrenme materyallerine veya içerik süreçlerine odaklanmamaları, öğrencilerin öğrenme boşluklarının giderilmesine ve daha anlamlı öğrenme deneyimleri sağlanmasına yardımcı olacak içerik ve tasarımlara odaklanmaları sonucunda bu tür sistemlerden istenilen düzeyde performans alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAÇDD ortamları sadece dile ait kuralların ve kelime hazinesinin aktarıldığı sistemler olmamalıdır. Dil öğretiminin tüm beceriler ve bu beceriler ile iletişime, etkileşime girilebilecek kapsamda olmasına özen gösterilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği KAÇDD çok az sayıda bulunmaktadır. Ancak artan Türkçe öğrenme talebi ve teknolojinin hızla gelişmesine bağlı olarak alandaki KAÇDD sayısının hızla artacağı düşünülmektedir.

Dil öğretmenleri ve eğitimciler yazma becerisinin yeni gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilere hem geleneksel yazma becerilerini geliştirecek hem de dijital yazma becerilerini öğretecek fırsatlar sunulmalıdır. Öğrencilerin dilbilgisi ve anlatım becerilerini doğru bir şekilde kullanabilme yetenekleri desteklenmeli ve yazma sürecinde geri bildirim ve düzeltme gibi önemli adımlar ihmal edilmemelidir. Böylece, değişen yazma alışkanlıklarıyla başa çıkma ve iletişimsel yetkinliklerin geliştirilmesi konusunda daha etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla KAÇD’de dil öğretme, öğrenme ve tasarlama alanında bilimsel ilerlemelere katkıda bulunmayı, sistemlerde bulunan büyük verilerin kullanılarak KAÇDD’deki öğretme ve öğrenme alanının iyileştirilmesine yardımcı olan araştırmalar için yeni yollar açılmasını umuyoruz.

## KAYNAKÇA

- Adalar Subaşı, D. (2010). TÖMER’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Ak Başoğul, 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.
- Aksu Raffard, C. ve Ak Başoğul, D. (2021). Web ve Mobil Destekli Uzaktan Türkçe Öğretimi ve Uygulamaları. E. Boylu, H. Güngör (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* (s. 77- 118). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alvarez, A. V. ve Palmero, H. R. (2022). The Inner Voices of Students in Asynchronous Online Learning Approach. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8 (2), 148-154.
- Aşçı, T. ve Toktaş, İ. (2021). Küresel Faktörlerin Türkiye’deki Uzaktan Eğitim Politikasına Etkisi: Fırsatlar ve Tehditler. *Academic Perspective Procedia*, 4 (3), 46-58.
- Atalan, G. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazılı Anlatımlarda Yanlış Analizi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytan, T., Güney, N., (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Sorunlar (Yıldız TÖMER Örneklemi) *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3 (2), 275-288.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi. M. Durmuş, A. Okur (Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 309-331). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Balfour, S. P. (2013). Assessing Writing in MOOCs: Automated Essay Scoring and Calibrated Peer Review. *Research and Practice in Assessment*, 8, 40–48.
- Bárcena, E. ve Martín-Monje, E. (2014). Introduction. Language MOOCs: An Emerging Field. E. Bárcena, ve E. Martín-Monje (Ed.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (s. 1-15). Berlin: De Gruyter Open.
- Bárcena E., Read T., Martín-Monje, E. ve Castrillo, M. D. (2014). Analysing Student Participation in Foreign Language Moocs: A Case Study. U. Cress, C. Delgado Kloos (Ed.). *EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit* (s. 11-17).
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt Dışında Türkiye Türkçesi Öğrenen Türk Dillilerin Yazılı Anlatım Hataları: İran Örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 324-338.
- Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 184-202.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlese Açık Çevrim İçi Dersler (Massive Online Open Courses-MOOCs) ve Sayısal Bilgi Çağında Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 56-81.
- Bozkurt, A. (2017). Açık ve Uzaktan Öğrenme Kapsamında Dijital Bölünme. T. V. Yüzer (Ed.). *Açık ve Uzaktan Öğrenmede Bireysel Farklılıklar* (s. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. United States of America: Pearson Longman.

- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Chacón-Beltrán, R. (2017). The Role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons From A Beginners' English Course. *Porta Linguarum*, 28, 23-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-70.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).
- Çakır, İ., (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çallı, İ., İşman, A. ve Torkul, O. (2002). Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü ve Geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 1-8.
- Çangal, Ö., ve Göktaş, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki Bosna Hersekli Öğrencilerin Yazma Problemleri. F. Temizyürek (Ed.). *Prof. Dr. Halûk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu: Dil-Tarih-Coğrafya* (s. 274- 286). Asos Yayınevi.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümleme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 695-715.
- Çiçek, M. ve Kaplan, T. (2016). Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3 (5), 96-116.

- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen ve Eğitim Ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- D-AOBM. (2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. Tamamlayıcı Cilt. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Dede, M. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47, 123-135.
- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2020). Out of Class Language Learning Environments and Experiences Used By Learners of Turkish As A Foreign Language. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11 (1), 110-139.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ding, Y. ve Shen, H. (2022). Delving into Learner Autonomy in An EFL MOOC in China: A Case Study. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (3), 247-269.
- Doğan, Â. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6 (1-2), 259-261.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on Meaning and Learning Networks*. [Elektronik Sürüm]. Canada: National Research Council.
- Dulay, H., Burt, M. ve Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Duman, G. B. (2013). Kırgızların Türkiye Türkçesi Öğrenirken Ad Durum Biçimbirimleriyle İlgili Yaptıkları Hatalar ve Çözüm Önerileri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 82-94.
- Durak, U., (2017). Eğitim Süreçlerinin Eğitim Teknolojisinin Temel Öğeleriyle Betimlenmesi. *First Mediterranean International Conference on Social Sciences*, 1 (1), 393- 401.

- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi ve Yazım Özellikleri ile İlgili Karşılaştığı Zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 99-119.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. ve Barkhuizen, G. (2009). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2014). Directorate-General for the Information Society and Media, Yishay, M., Canals, E. Support Services to Foster Web Talent in Europe By Encouraging the Use of Massive Open Online Courses Focused on Web Skills: Final Report, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2759/31547>
- Gilliland, B., Oyama, A. ve Stacey, P. (2018). Second Language Writing in A MOOC: Affordances and Missed Opportunities. *TESL-EJ*, 22 (1), 1-25.
- Godwin-Jones, R. (2014). Global Reach and Local Practice: The Promise of MOOCs. *Language Learning & Technology*, 18 (3), 5-15.
- Göçen, G. (2021). Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğrenimi* (s. 299-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2019). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin İşlevselliğine Etki Eder Önemli Bir Uygulama Tekniği Olarak Geri Bildirim Kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 111-126.
- Gök, V. (2020). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yunanlıların Yaptıkları Dilbilgisel Hataların İncelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1 (2), 100-116.

- Göker, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Uzaktan Eğitim Web Sitelerinin Kullanılabilirlik Açısından İncelenmesi (3 Dakikada Türkçe Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökkaya, Z., Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki Uzaktan Eğitim ve E-Sertifika Programlarına Çağdaş Bir Yaklaşım: Örnek Bir Çalışma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-17.
- Gökmen, M. E., Demirel, Ö., Gökmen, S., Peçenek, D., Araçlı, E., Demir, T. Ve diğerleri. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*. M. E. Gökmen (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D. ve Smaldino, S. E. (2001). *Instructional Media and Technologies for Learning (7. bs.)*. New Jersey: Pearson Education.
- Howard, C., Schenk, K. ve Discenza, R. (2004). *Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms For Online Learning*. USA: Information Science Publishing.
- İsiloğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı ile İlgili Yanlılar ve Çözüm Önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1 (2), 101-115.
- İnan, K. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İraniilerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İraniilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (9), 619-649.
- James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use Exploring Error Analysis*. London and New York: Routledge.
- Jansen, D., ve Schuwer, R. (2015). *Institutional MOOC Strategies in Europe. Status Report Based on a Mapping Survey Conducted in October-December 2014*. Mimeo. Erişim: 24 Ağustos 2021,

[https://www.robertschuwer.nl/download/Institutional MOOC strategies in Europe.pdf](https://www.robertschuwer.nl/download/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe.pdf)

- Jitpaisarnwattana, N., Darasawang, P. ve Reinders, H. (2022). Understanding Affordances and Limitations in A Language MOOC From An Activity Theory Perspective. *RPTV*, 17(9), 1-22.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 263-300). Ankara: Pegem Akademi.
- Karataş, E., Karataş, S. ve Kaya, Z. (2016). Distance Education. Z. Kaya ve A. S. Akdemir (Ed.). *Learning and Teaching Theories, Approaches and Models*. (s. 213-234). Ankara: Çözüm Eğitim Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kaye, A. (2019). Origins and Structures. A. Kaye ve G. Rumble (Ed.). *Distance Teaching For Higher and Adult Education* (s. 15-31). London and New York: Routledge.
- Kazancı, R. (2012). *The Use of Blogs and the Internet to Enhance the Writing Skills of EFL Learners*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kellogg, R. T. ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the Writing Skills of College Students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14 (7), 237-242.
- Keshavarz, M. H. (2012). *Contrastive Analysis & Error Analysis*. Iran: Rahnama Press.
- Khvilon, E. ve Patru, M. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*. France: Division of Higher Education.
- Kızıltan, N. ve Atlı, I. (2018). An Analysis of the Accusative Case Use of Learners of Turkish as a Foreign Language. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 730-746.
- Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajan, S. C., de Waard, I., Hogue, R. J., H., Özdamar Keskin, N., ve diğerleri. (2012). Emotive Vocabulary in



- MOOCs Context Participant Retention. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1, 1-23.
- Lado, R. (1960). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Latchem, C. (2018). *Open and Distance Non-formal Education in Developing Countries*. Singapore: Springer.
- Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2017). *How Languages are Learned*. (4. bs.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., ve Cormier, D. (2010). *The MOOC Model for Digital Practice*. [Elektronik Sürüm]. University of Prince Edward Island.
- MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul, Erkam Yayınları.
- Mert, O., Gündoğdu, K. ve Albayrak, F. (2013). Analysis of the Mistakes Done By the Foreign Students in the Written Language While Learning Turkey Turkish. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 130-141.
- Midkiff, S. F., ve DaSilva, L. A. (2000). Leveraging the Web For Synchronous Versus Asynchronous Distance Learning. *Proceeding of the International Conference on Engineering Education*, 14-18.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance Education a System View of Online Learning* (3. bs). Belmont: Wadsworth.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Okatan, H. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79- 112.

- Ongulu, S., Aktürk, H., Şahin, Ç., Hanoğlu, E. ve Dinçer, K. (2016). *Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders Ortamları*. [Bildiri]. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı AB 2016, 893-901. Aydın.
- Ozan, Ö. (Kasım 2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi*. (TÜBİTAK 115K270). Erişim: 29 Mart 2023, <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/618045/turkcenin-Kyabancı-dil-olarak-uzaktan-farklılastirilmis-ogretimi>
- Ozan, Ö. ve Özarslan, Y. (2019). Kitlesel Açık Çevrim İçi Ders Yoluyla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Profili. *Ege Eğitim Dergisi*, 20 (2), 366-382.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2021). Uzaktan Dil Öğretimi ve Öğrenimi. E. Boylu ve H. Güngör (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi* (s. 23- 60). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özer, B. (1990). Uzaktan Eğitim Sisteminin Evrensel Yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569- 594.
- Özmen, A. ve Ediz, İ. G. (Mayıs 2002). *Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli* [Bildiri]. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.
- Öztürk, M. (2021). Open and Distance Education Perceptions of Pre-service Teachers: Asynchronous and Synchronous Online Learning, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 216-230.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topuluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. (4. bs). California: SAGE Publications.
- Pavese C. (2008). Officina Einaudi: Lettere Editoriali 1940-1950. S. Savioli (Ed.). Torino: Einaudi.
- Perifanou, M. (2016). Worldwide State of Language MOOCs. S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley ve S. Thouésny (Ed.). *CALL Communities and Culture – Short Papers From EUROCALL 2016* (s. 386-390).

- Perifanou, M. A., Economides, A. A. (2014). MOOCs For Foreign Language Learning: An Effort to Explore and Evaluate the First Practices. *Proceedings of INTED 2014 Conference* (s. 3561-3570).
- Polat, H. (2014). *Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlılıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Rubio, F., Fuchs, C., Dixon, E. (2016). Language MOOCs: Better By Design. E. Martín-Monje, I. Elorza, B. García Riaza (Ed.). *Technology-Enhanced Language Learning For Specialized Domains: Practical Applications and Mobility* (s. 177-188). London and New York: Routledge.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. bs.). London: SAGE Publications.
- Sarıca, N. ve Od, Ç. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamlama Algısı Sorunları. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 389-398.
- Sarıçoban, A., Metin, E., Ayhan, E. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretim Programı Geliştirme. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Metodolojisi*. (s. 118- 156). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saussure, F. (1959). *Course in General Linguistics*. (W. Baskin, Çev.). New York: The Philosophical Library. (1916)
- Siemens, G., Gašević, D., Dawson, S. (2015). *Preparing For the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended and Online Learning*. Canada: Athabasca University Press.
- Simonson, M., Smaldino, S., Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. (6. bs.). North Carolina: Information Age Publishing.
- Sokolik, M. (2014). What Constitutes An Effective Language MOOC?. E. Bárcena, E. Martín-Monje, (Ed.). *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (s. 16-30). Berlin: De Gruyter Open.

- Sokolik, M. (2016). Academic Writing in MOOC Environments: Challenges and Rewards. E. Martín-Monje, I. Elorza, B. García Riaza (Ed.). *Technology-Enhanced Language Learning For Specialized Domains: Practical Applications and Mobility* (s. 165-176). London and New York: Routledge.
- Söylemez, İ. (2022). Farsçanın Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yabancı Kökteşlik (İran Farsçası ve Türkiye Türkçesi Örneklemleri). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 69-82.
- Stuchlíkova, L., Kosa, A. (2013). Massive Open Online Courses- Challenges and Solutions in Engineering Education. *11. IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications, ICETA*, 359-364.
- Syahrin, S., Salih, A. A. (2020). An ESL Online Classroom Experience in Oman During Covid-19. *Arab World English Journal*, 11 (3), 42-55.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Taylor, J. C., White, V. J. (1985). Why Distance Education? B. Cahill (Ed.). *Bulletin of the UNESCO Regional Office For Education in Asia and the Pacific*. 26, (s. 1-12). Thailand: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- Taylor, R. W. (2002). Pros and Cons of Online Learning- A Faculty Perspective. *Journal of European Industrial Training*, 26 (1), 24-37.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. (2. bs.). Germany: Telc GmbH.
- Tiryaki, E. N. (2021). Yazma Becerisinin Öğretim Aşamaları. M. N. Kardaş (Ed.). *Yazma Eğitimi* (s. 131-149). Ankara: Pegem Akademi.
- Touchie, H. Y. (1986). Second Language Learning Errors, Their Types, Causes, and Treatment. *JALT Journal*, 8 (1), 76-79.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4 (1), 1-15.

- Tüm, G., (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimine Yeni Başlayanlar İçin Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1111-1124.
- Ventura, P., Bárcena, E., ve Martín-Monje, E. (2014). Analysis of the Impact of Social Feedback on Written Production and Student Engagement in Language MOOCs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 512-517.
- Vorobyeva, A. A. (2018). Language Acquisition Through Massive Open Online Courses (MOOCs): Opportunities and Restrictions in Educational University Environment. *XLinguae*, 11 (2), 136-146.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 15, 433-449.
- Yıldız Aybek, H. S. (2017). Yetişkin Öğrenenlerin Kitlese Açık Çevrim İçi Derslere İlişkin Görüşleri. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 188-208.
- Yıldız, H. S., (2020). *Kitlese Çevrimiçi Açık Derslerde Öğrenci Profillerinin ve Davranış Örüntülerinin Kümeleme Analizi ile Belirlenmesi: Türkçe Öğreniyorum Sistemi Örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147.
- Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.

## EKLER

### **Ek 1. Etkinlik Örnekleri**

Çalışmanın sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemlerinde öğrenen öğrencilerin A1 düzeyinde yazma becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir. Mevcut Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD ile öğreten sistemlerin A1 düzeyleri ve yazma etkinlikleri incelenmiştir. Bu sistemlerde yazma becerisine yönelik etkinliklerin harf, ek ve kelime etkinliklerinden ibaret olduğu görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak KAÇDD sistemlerinde öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin kendi fikirlerini, kendi düşüncelerini yazmak istedikleri veya bunu yazıp yazamadıklarını görmek istedikleri tespit edilmiştir. Var olan sistemlerde harf, ek ve kelime çalışmaları fazlasıyla mevcut olduğundan hazırlanan etkinliklerin cümle, paragraf ve metin bazında olmasının daha faydalı olacağı kanaatine varılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada yer alan etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğrencilerin KAÇDD’de A1 düzeyinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik istek ve görüşleri dikkate alınmıştır.

A1 düzeyi yazma becerisi için yazma etkinlikleri hazırlanmıştır. Etkinlikler; Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan eş zamansız öğreten sistemler ile Türkçe öğrenen öğrencilerden yazma becerisini geliştirmeye yönelik elde edilen verilerden ve D-AOBM (2021) A1 düzeyi yazma yeterliliklerinden hareketle hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinliklerin kişisel ve bireysel öğrenmeyi desteklemesine; değiştirilebilir, yeniden yorumlanabilir ve KAÇDD’de uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir.

A1 düzeyindeki bir öğrencinin sahip olduğu kelime dağarcığı, basit dilbilgisi kuralları ve iletişim becerileri göz önüne alındığında kişinin önce kendini sonra yakın çevresini tanıtabilmesi, ardından bir gün içinde neler yaptıklarını, daha sonra geçmiş bir olayı, sonra kısa veya uzun vadeli planlarını ve daha sonra bir arkadaşına, bir aile üyesine mektup yazabilmesi beklenmektedir.

Geri bildirim ve düzeltme olmadan A1 düzeyinde yazma becerilerini geliştirmek zor olabilir ancak öğrencilerin KAÇDD sistemlerinde yazma becerilerini geliştirmek için

yapılabilecek etkinlikler mevcuttur. Hazırlanacak etkinliklerde önce öğrencilerin cümle kurabilmesine yardımcı olacağının düşünöldüğü;

- 1) Karışık kelimeler verip cümle oluşturma,
- 2) Başı veya sonu verilen cümleyi tamamlama etkinlikleri (görselli ve görselsiz olacak şekilde), sonra da paragraf oluşturabilmesini sağlayacak;
- 3) Cümleler verip bir paragraf oluşturma,
- 4) Bir paragraf verip kendine uyarlayacak şekilde yazma,
- 5) Bir görsel verip görseli anlatmasını sağlama,
- 6) Metin tamamlama,
- 7) Metin oluşturma,
- 8) Dinlediği cümleleri yazma,
- 9) Kendisine verilen kelimeleri de kullanarak anlam bütünlüğü olan bir paragraf yazma ve son olarak,
- 10) Verilen kelimeler ile cümle oluşturma, daha sonra oluşturduğu cümleleri paragraf hâline getirme ve son olarak bu paragraflar ile metin oluşturma etkinlikleri örnek olarak verilecektir.

**Etkinlik 1.**

**Kazanım:** Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.

**Amaç:** Öğrencilerin Türkçe cümle yapısını anlamasını ve cümle kurabilmesini sağlamak.

**Yönerge:** Aşağıda karışık kelimeler var. Bu kelimeler ile doğru ve anlamlı cümleler yapınız.

1. Antalya'da/ben/yaşıyorum.
2. çok/hava/bugün/güzel. pikniğe/ gideceğiz/ biz.
3. aldım/simit/bugün. lezzetli/bence/simit/çok.
4. adım/Alexandra/ve/Rusyalıyım/benim/ben.
5. tatil/okula/gitmeyeceğim/çünkü/ben/bugün.
6. annesi/da/arkadaşımın/ev hanımı/şoför/babası.
7. her/çay/siz/musunuz/gün/içiyor/ ?
8. iki/var/kedi/evde. Pamuk/adları/ve/onların/Prens. çok/ben/seviyorum/onları.
9. sınavı/yarın/var/matematik. arkadaşım/kütüphanede/ile/çalışacağız/ders/bugün.
10. hastasın/çok/sen. gitmiyorsun/neden/doktora/?



**Etkinlik 2.**

Kazanım: Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.

Amaç: Öğrencilerin Türkçe cümle yapısını anlamasını, cümle kurabilmesini ve yalın ve mastar hâlde verilen kelimelere uygun ekleri getirebilmesini sağlamak.

**Yönerge:** Aşağıda karışık kelimeler var. Bu kelimeler ile doğru ve anlamlı cümleler yapınız.

1. her/ben/gün/oku-/kitap
2. amca/var/ben/meyve bahçesi
3. kütüphane/konuş-/lütfen/ses/yüksek
4. kaçta/akşam/sen/uyu-/dün?
5. sev-/anne/çikolata/onun/kek
6. uçak/hiç/siz/bin-?
7. önce/öğrenciler/ile/iki/git-/hafta/piknik/otobüs
8. 5/önce/kamp/yap-/biz/yıl/dağ/bir
9. gelecek/Suat/lise/yıl/üniversite/git-/bit-
10. erken/yat-/çünkü/bu/ders/akşam/çalış-

## Etkinlik 3.

Kazanım: Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir.

Amaç: Öğrencilerin başı veya sonu verilen cümleleri, verilen fotoğrafa uygun şekilde tamamlamalarını sağlayarak cümle yazma becerilerini geliştirmek.

**Yönerge:** Aşağıdaki cümleleri fotoğraflara göre tamamlayınız.

1. Ben her gün sabahları .....



8

2. Ben .....



9

3. .... ve Almanca konuşuyorum.



10

<sup>8</sup> 30.04.2023 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/haberleri/kahvalti-yapmak> adresinden erişilmiştir.

<sup>9</sup> 30.04.2023 tarihinde <https://benimhayvanlarim.com/hayvanlar/kopekler-korkunun-kokusunu/> adresinden erişilmiştir.

<sup>10</sup> 30.04.2023 tarihinde [https://www.freepik.com/premium-vector/boy-is-holding-flag-germany-vector-illustration\\_31779232.htm](https://www.freepik.com/premium-vector/boy-is-holding-flag-germany-vector-illustration_31779232.htm) adresinden erişilmiştir.

4. Benim adım Semra. Ben .....



11

5. Ocak ayındayız. Hava çok soğuk ve .....



12

<sup>11</sup> 30.04.2023 tarihinde <https://m.facebook.com/323517648518397/photos/a.328726524664176/404352550434906/> adresinden erişilmiştir.

<sup>12</sup> 30.04.2023 tarihinde <https://www.kibrisgenctv.com/turkiye/kar-yagiyor-bugun-ankara-ya-h80310.html> adresinden erişilmiştir.

## Etkinlik 4.

Kazanım: Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir.

Amaç: Öğrencilerin başı veya sonu verilen cümleleri bağlama uygun şekilde tamamlamalarını sağlayarak serbest cümle yazma becerilerini geliştirmek.

**Yönerge:** Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

1. Bugün akşam yemekte ..... var.
2. Dersten sonra .....
3. Babam bana .....
4. Biz her akşam ailece .....
5. Ben uçak ile yolculuk yapmıyorum çünkü .....
6. **Sinan:** Doğum günün ne zaman?  
**Bülent:** Benim doğum günüm .....
7. **Melike:** Sence en iyi futbolcu kim?  
**Kerem:** Bence en iyi futbolcu .....
- Melike:** Neden?  
**Kerem:** Çünkü .....
- Melike:** O futbolcu nereli?  
**Kerem:** O.....
- Melike:** O şimdi hangi takımda oynuyor?  
**Kerem:**.....
8. Dünyanın en .....
9. **İrem:** Gökçe dün okuldan ne zaman çıktı?  
**Hülya:**  
.....
10. Başım ağrıyor çünkü .....

## Etkinlik 5.

Kazanım: Bir yere/duruma ilişkin bilgileri metinsel bütünlüğü sağlayacak şekilde düzenleyebilir.

Amaç: Karışık verilen cümlelerden öğrencinin paragraf oluşturmasını sağlamak.

**Yönerge:** Aşağıda karışık cümleler var. Lütfen bu cümleler ile anlamlı bir paragraf yapınız.

Hafta içi okula gidiyorum. Hafta sonu arkadaşlarımla Bursa'da geziyorum.

Ben Bursa'da yaşıyorum. Bursa çok güzel ve tarihî bir şehir.

Bursa'da çok meşhur bir dağ var. Onun adı Uludağ.

Bursa'nın en meşhur yiyecekleri İskender kebab ve pideli köfte.

İnsanlar kışın Uludağ'a geliyorlar ve kayak yapıyorlar.

**Yönerge:** Aşağıda karışık cümleler var. Lütfen bu cümleler ile anlamlı bir paragraf yapınız.

Merhaba, benim adım Ayşe. Ben Türkiye'de yaşıyorum.

Kahvaltıdan sonra metrobüsle okula gidiyorum.

Ben bir öğrenciyim. Ben İstanbul'da üniversitede okuyorum.

Dersten sonra markete gidiyorum ve alışveriş yapıyorum.

Her sabah erken uyanıyorum ve kahvaltı yapıyorum.

Her gün sabah dokuzdan bire kadar dersim var.

## Etkinlik 6.

Kazanım: Kişisel bilgiler sorabilir veya verebilir. Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir.

Amaç: Örnek olarak verilen paragraftan hareketle bir paragraf oluşturmasını sağlamak.

**Yönerge:** Aşağıdaki paragrafı dikkatlice okuyunuz. Siz de bu paragraf gibi bir yazı yazınız.

Benim adım Derya Avcı. Ben 19 yaşındayım. Türkiyeliyim. Nevşehir’de oturuyorum. Öğrenciyim. Bir üniversitede okuyorum. 1. sınıftayım. 3 yıl sonra mezun olacağım. Sınıfta 42 öğrenci var. Sınıfımız çok kalabalık.

Ben 1 Ekim 2004’te doğdum. 10 gün sonra benim doğum günüm. Çok heyecanlıyım çünkü 20 yaşında olacağım ve babam bana yeni bir cep telefonu alacak.

**Sıra sizde!**

Benim adım ..... Ben ..... yaşındayım.  
 ..... oturuyorum.  
 ..... Bir ..... okuyorum. .... sınıftayım.  
 ..... sonra mezun olacağım. Sınıfta ..... öğrenci var.  
 Sınıfımız çok .....

Ben ..... doğdum. .... sonra benim doğum  
 günüm. Çok heyecanlıyım çünkü ..... yaşında olacağım ve babam bana  
 ..... alacak.

**Yönerge:** Aşağıdaki paragrafı dikkatlice okuyunuz. Siz de bu paragraf gibi bir yazı yazınız.

Ben her sabah dokuz çeyrek kala kalkıyorum. Kahvaltı yapmıyorum. Saat dokuz buçukta evden çıkıyorum. Saat onda okula geliyorum. Ders saat on buçukta başlıyor, iki buçukta bitiyor. Dersten sonra ben ofiste çalışıyorum. Saat beşte okuldan çıkıyorum. Altıda eve varıyorum. Altı buçukta akşam yemeği yiyorum. Yemekten sonra televizyon seyretmiyorum. Odamda kitap okuyorum. Saat sekiz buçukta çay içiyorum. On biri yirmi beş geçe uyuyorum.

**Sıra sizde!**

Ben her sabah ..... kalkıyorum. Kahvaltı ..... Saat ..... evden çıkıyorum. Saat ..... okula geliyorum. Ders saat .....başlıyor, ..... bitiyor. Dersten sonra ben ..... eve varıyorum. ....akşam yemeği yiyorum. Yemekten sonra ..... Odamda .....  
Sonra .....uyuyorum.

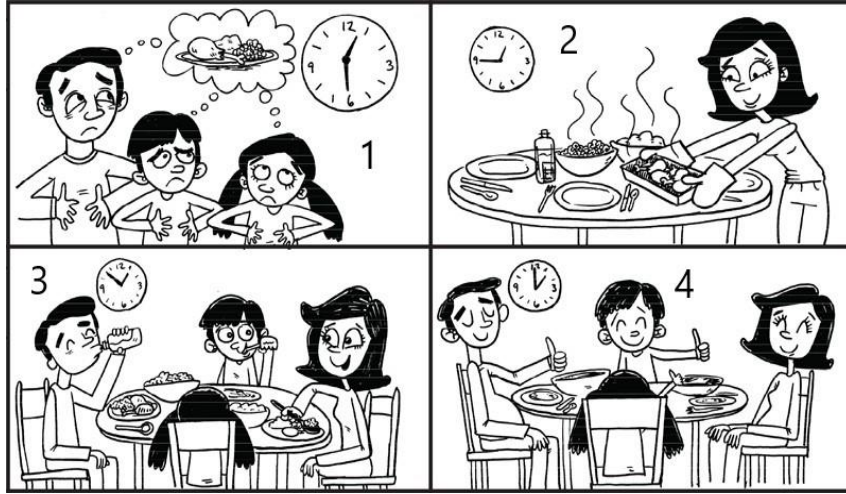


## Etkinlik 7.

**Kazanım:** Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir.

**Amaç:** Görseli verilen bir etkinlikte görselde gördüklerini öğrendikleri kelime ve dilbilgisi le anlatabilemelerini, cümle kurabilemelerini, cümlelerden metin oluşturabilemelerini sağlamak.

**Yönerge:** Resme bakınız. Resimde neler görüyorsunuz? Resimde kimler var? Onlar ne yapıyor? Anlatınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 8.**

**Kazanım:** Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir.

**Amaç:** Başı veya sonu verilen bir metinden hareketle kendi hayal gücünü kullanarak metni tamamlamasını sağlamak.

**Yönerge:** Metin okuyunuz ve metnin devamını siz yazınız.

Erdal genç bir polis. O hafta içi her sabah işe gidiyor. Erdal evden erken çıkıyor çünkü onun iş yeri evine çok uzak. Erdal iş yerine motorsikletle gidiyor. Bir gün Erdal evden erken çıktı, motorsikletine bindi ve çok değişik bir şey oldu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 9.**

**Kazanım:** Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit ifadeler ve cümleler kurabilir.

**Amaç:** Verilen bir konu hakkında öğrencinin serbest metinler yazmasını sağlamak.

**Yönerge:** Hafta sonu neler yaptınız? Anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Yönerge:** Ailenizi anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Etkinlik 10.**

**Kazanım:** Çok yavaş ve anlaşılır bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla, bilindik günlük konulardaki kısa kayıtlarda bulunan somut bilgileri (örneğin yerler ve zamanlar) anlayıp yazabilir.

**Amaç:** Dinlediği cümleyi doğru şekilde yazabilmesi.

**Yönerge:** Cümleleri dinleyiniz ve doğru bir şekilde yazınız.

**Dinlenecek Cümleler**

1. Babam yarın hastaneye gidecek.
2. Annemin arkadaşı dün emekli oldu.
3. Bu sınıfta 6 erkek öğrenci var.
4. Arkadaşlarım kantinde çay içiyor.
5. Ben hafta sonu çalışmıyorum. Sen çalışıyor musun?
6. Okula gitmeyeceğim çünkü çok hastayım.
7. Dün neden konsere gelmedin?
8. Sen her gün kaçta kahvlatı yapıyorsun?
9. – Hülya neredesin?  
– Marketteyim. Alışveriş yapıyorum.
10. On yıl sonra nerede yaşamak istiyorsun?



## Etkinlik 12.

**Kazanım:** Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit ifadeler ve cümleler kurabilir.

**Amaç:** Öğrencinin karışık verilen kelimelerle önce cümleler, sonra bu cümleler ile paragraflar, son olarak da bu paragraflar ile metinler oluşturması amaçlanmaktadır. Böylece öğrencinin kelimedenden metne uzanan süreci deneyimlemesi sağlanacaktır.

**Yönerge:** Aşağıda karışık kelimeler var. Bu kelimeler ile doğru ve anlamlı cümleler yapınız.

1. peynir/ye-/kahvaltıda/zeytin/omlet
2. dersler/başla-/okulda/dokuzda
3. erken/uyan-/gün/ben/her
4. kahvaltı/annem/hazırla-/ile/sonra/birlikte
5. yürü-/okula/bu/evden/yüzden
6. yataktan/ kalk-
7. sonra/çık-/evden/kahvaltıdan
8. duş/önce/git-/al-/banyoya/ve
9. çok/eve/yakın/okul

**Yönerge:** Aşağıda karışık cümleler var. Lütfen bu cümleler ile anlamlı bir paragraf oluşturunuz.

Kahvaltıdan sonra evden çıkıyorum.

Okulda dersler dokuzda başlıyor.

Önce banyoya gidiyorum ve duş alıyorum.

Okul eve çok yakın.

Yataktan kalkıyorum.

Bu yüzden evden okula yürüyorum.

Kahvaltıda peynir, omlet ve zeytin yiyorum.

Ben her gün erken uyanıyorum.

Sonra annem ile birlikte kahvaltı hazırlıyoruz.

**Yönerge:** Aşağıda karışık kelimeler var. Bu kelimeler ile doğru ve anlamlı cümleler yapınız.

1. dersler/bit-/okulda/13.30'da
2. yemek/ve/oyna-/sohbet/bazen/ye-/et-/basketbol
3. dersimiz/hafta/beş/gün/okulda/içi/var/her
4. kalabalık/çok/kantin/ol-
5. öğretmeni/dinle-/biz/derslerde/dikkatlice
6. arkadaşlar/ders/ile/bazen/çalış-/ve/kütüphaneye/sonra/git-/dersten
7. git-/kantine/teneffüslerde

**Yönerge:** Aşağıda karışık cümleler var. Lütfen bu cümleler ile anlamlı bir paragraf yapınız.

Okulda dersler 13.30'da bitiyor.

Bazen yemek yiyoruz, sohbet ediyoruz ve basketbol oynuyoruz.

Kantin çok kalabalık oluyor.

Biz derslerde dikkatlice öğretmeni dinliyoruz.

Teneffüslerde kantine gidiyoruz.

Okulda hafta içi her gün beş dersimiz var.

Bazen dersten sonra arkadaşlar ile kütüphaneye gidiyoruz ve ders çalışıyoruz.

**Yönerge:** Aşağıda iki paragraf var. Bu paragrafları siz yazdınız. Bu paragraflardan hangisi birinci, hangisi ikinci paragraf olacak? Lütfen seçiniz.

Okulda hafta içi her gün beş dersimiz var. Biz derslerde dikkatlice öğretmeni dinliyoruz. Teneffüslerde kantine gidiyoruz. Kantin çok kalabalık oluyor. Okulda dersler 13.30'da bitiyor. Bazen dersten sonra arkadaşlar ile kütüphaneye gidiyoruz ve ders çalışıyoruz. Bazen yemek yiyoruz, sohbet ediyoruz ve basketbol oynuyoruz.

Ben her gün erken uyanıyorum. Yataktan kalkıyorum. Önce banyoya gidiyorum ve duş alıyorum. Sonra annem ile birlikte kahvaltı hazırlıyoruz. Kahvaltıda peynir, omlet ve zeytin yiyorum. Kahvaltıdan sonra evden çıkıyorum. Okul eve çok yakın. Bu yüzden evden okula yürüyorum. Okulda dersler dokuzda başlıyor.



## **Ek 2. Öğrenici Görüşme Daveti**

Dear Learn Turkish User,

We invite you to take part in an interview-based research study. Before you decide, we would like you to understand why the research is being done and what it would involve for you. We are therefore providing you with the following information. Please take time to read it carefully and decide whether or not you wish to take part. Thank you for taking the time to read this.

### **Purpose of the study**

This is a study about your writing experiences as a foreign language learner. The aim of it is to develop better A1 level writing activities for those who learn Turkish as a foreign language via a distance learning system.

### **What we would like you to do?**

If you decide to participate the research after reading this leaflet, we would like to interview you in order to learn your experiences and thoughts about your writing practices while using Learn Turkish System. The interview will take place on the online environment, date and time that is convenient for you. Interviews will be held in English and will be recorded. These records will only be used for the purpose of the research and will never be used for any other purpose than research. If you agree to be interviewed, interview questions will be sent to you before the interview.

### **Do I have to take part?**

It is up to you to decide whether or not to take part. Participation in this study is entirely voluntary and you are free to refuse to take part or to withdraw from the study at any time without having to give a reason and without this affecting your future medical care or your relationship with medical staff looking after you.

## Confidentiality

Any information collected during the course of the study will be maintained on a confidential basis and access will be restricted to people conducting the study. Your name will not be disclosed, nor will details of your answers be given to anyone. With your permission, the interviews with the researcher will be recorded and typed up as a written document or transcript. The transcripts will then be examined to ensure that all of the important information has been captured. The transcripts will not contain your name or any information about you that would allow you to be identified. The only people who will have access to the transcripts are the researchers. Some of your comments may be included in a report on the study, but these will be completely anonymous.

## How can I participate?

If you want to contribute to this research and voluntarily participate in the interview, please just send an e-mail to \_\_\_\_\_ by adding your date and time you are available for the interview, and the online environment you want to interview (Hangouts, Skype, Learn Turkish system, etc.).

## What will happen to the results of the research study?

The overall findings of the study may be published in a scientific journal, but these will not mention you in any way. If you would like to receive information about the results of the study, please let us know, and we will forward a summary of the findings to you at the end of the study.

## Concerns or complaints about the research

If you have a concern about any aspect of this study, you should ask to speak to \_\_\_\_\_ who will do her best to answer your questions. If you remain

unhappy and wish to complain formally, you can do this by contacting \_\_\_\_\_ who is the project leader.

Thank you for taking the time to read this information and considering taking part.

### Ek 3. Görüşme Hatırlatma E-Postası

← 📧 🕒 🗑️ 📧 🕒 🔄 📧 📧 ⋮

6 Tem 2020 11:49 ☆ ↶ ⋮

Şeyma Yavuz [Redacted]

Alıcı: [Redacted]

Dear [Redacted]

I send you this mail just to remind you that today we will have a meeting.

I will send you a link for the meeting just before the arranged time!

See you at the time we agreed!

Şeyma Yavuz [Redacted] 2020 Sal, 16:35 tarihinde şunu yazdı:

...

---

[Redacted] [Redacted]

6 Tem 2020 13:49 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben

🗨️ Dili algıla > Türkçe [iletiyi çevir](#) [İngilizce için kapat](#) ✕

No problem - see you in 15 minutes

...

---

Şeyma Yavuz [Redacted]

6 Tem 2020 13:54 ☆

Great! This is the link <https://webinar.yasar.edu.tr/b/sey-4fq-rz6> I will be waiting for you. [Redacted] 6 Tem 2020 Pzt, 13:49 tarihind

#### **Ek 4. Sisteme Giriş Açıklaması**

Dear \_\_\_\_\_,

I am Şeyma from the Learn Turkish Team. As I will conduct the interview, I will be in touch with you to arrange the date and time for the meeting. To hold our meeting, we prefer Webinar Infrastructure of Yaşar University system due to its very simple use. To access the meeting, you can use your own browser. While joining the meeting, you don't need to register or log in.

If you accept to use this Webinar Tool of Yaşar University, I will send you a link. When you click the link you will be invited to join a session named "Research Meeting" by me. There you'll see a bar. Please write your name and surname there and then click the "Join" button. Then you'll see a question "How would you like to join the audio?" Please choose "Microphone". You will see another window which tests your voice. Say some words. If you hear your voice when you say some words, click the "Yes" button. You'll be in the session! You can join the interview not only by voice, but also by sharing webcam. It is completely up to you. If you don't want to use this system, please let me know which online environment is suitable for you. When we decide which system we will use to interview then we can decide the available date and time.

Thank you for taking the time to read this information and instructions.

## **Ek 5. Öğrenici Görüşme Soruları**

Dear \_\_\_\_\_,

We really appreciate your willingness to help us on research study. As you send an e mail on agreement to be interviewed, we would like to share interview questions with you. Şeyma Yavuz will conduct the interview on behalf of the project team, and she will be in touch with you to arrange the interview session.

We are providing you with the following information about interview session. Please take time to read it carefully. Thank you for taking the time to read this.

Welcome to A1 Level Writing Activities Research Interview Sessions!

Thank you again for your participation in this research conducted under the auspices of the Yasar University and Learn Turkish Team, Turkey. Let us remind our confidentiality policy one more time to you. Any information collected during the course of the study will be maintained on a confidential basis and access will be restricted to people conducting the study. Your name will not be disclosed, nor will details of your answers be given to anyone. With your permission, the interviews with the researcher will be recorded and typed up as a written document or transcript. The transcripts will then be examined to ensure that all of the important information has been captured. The transcripts will not contain your name or any information about you that would allow you to be identified. The only people who will have access to the transcripts are the researchers. Some of your comments may be included in a report on the study, but these will be completely anonymous.

14 questions will be asked to you as follows during the interview. The session will last approximately 45 minutes.

Interview questions

Part 1: Questions about writing activities in the system

1) What do you think about writing exercises in the system?

- a) How did those exercises help you develop your writing skill?
- b) Were those exercises sufficient for developing your writing skill?
- c) What do you suggest for developing those writing exercises?
- d) Do you remember the most challenging topic while were you writing? (letters, suffixes, sentence structure etc.)
- e) What additional writing exercises could be added to the system?
- f) What are the advantages of the Learn Turkish system in terms of developing writing skill?
- g) What are the disadvantages of the Learn Turkish system in terms of developing writing skill?

Part 2: Questions about your MOOLC learning experience

- 1) What are your general opinions about MOOLC?
- 2) What are the advantages of learning Turkish from a MOOLC system?
- 3) What are the disadvantages of learning Turkish from a MOOLC system?
- 4) What kind of difficulties did you come across while learning Turkish from a MOOLC system?
- 5) What are your suggestions to improve the system?

Kind Regards

Şeyma Yavuz

## Ek 6. Öğretim Görevlileri Görüşme Soruları

### Öğretim Görevlileri Görüşme Soruları

Bu görüşmenin amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin A1 düzeyi yazma becerisinde yaşadığı zorlukları, en fazla yaptıkları hataları, bu hataların sebeplerini ve öğrenciye bu düzeyde yaptırılması gereken yazma becerisi etkinliklerini belirlemektir.

Görüşme sorularının amacı sizin bilgilerinizi ölçmek değildir.

Sizlerin Türkçe öğretirken öğrencilerin A1 düzeyi yazma becerisi ile ilgili karşılaştığınız sorunlar ve ürettiğiniz çözümler, yapılacak çalışma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu sebepten dolayı görüşme yapacağımız siz değerli öğretim görevlilerimizden görüşme sorularına samimi cevaplar vermenizi rica ederim.

Vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışma için kullanılacaktır ve gizli kalacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Şeyma YAVUZ

### Görüşme Soruları

- 1) A1 düzeyinde, yazma becerisinin öğretiminde ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız? (Müfredat, ders kitabı, öğrenme ortamı, öğrenci ilgisi vs.)
- 2) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 düzeyinde yazma becerisinde öğrenenlerin en çok hata yaptıkları konular nelerdir?
  - a) Bu hatalar nelerden kaynaklanmaktadır? (ülke, dil, yetenek, akademik başarı vs.)
  - b) Bu hataları düzeltmek için neler yapıyorsunuz?
- 3) A1 düzeyinde Türkçe öğrenen bir öğrenciden yazma becerisinde neler yazabilmesi beklenmektedir?



- 4) Sizce yazma becerisini kazandırmak için ne tür etkinlikler yaptırılmalıdır? Sizin önerileriniz nelerdir?

## Ek 7. Yaşar Üniversitesi İzin Belgesi




T.C.  
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi  
Müdürlüğü

29/03/2018


### İLGİLİ MAKAMA

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kapsamında yürüttüğü doktora tezi çalışmasında "Yaşar Üniversitesi Temel Düzey A1 Uzaktan Türkçe Öğrenme Sistemi (UTOS)" sistem verilerinin tez önerisinde belirttiği şekli ile kullanılması ve uygulama yapılması uygundur.

  
Doç.Dr. Yasin ÖZARSLAN  
Müdür

Ek:  
1- Dilekçe  
2- Tez Önerisi

## Ek 8. Etik Kurul İzin Muafiyet Formu

 <p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU</b></p>
<p><b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b></p> <p style="text-align: right;">Tarih: 31/08/2023</p> <p>Tez Adı: <b>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kitlese Açık Çevrim İçi Dil Derslerinde A1 Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Bir Durum Çalışması</b></p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,</li> <li>2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.</li> <li>3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.</li> <li>4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.</li> </ol> <p>Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p> <p style="text-align: right;">31/08/2023</p> <p><b>Adı Soyadı:</b> ŞEYMA YAVUZ</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N15149054</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Y. Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><b><u>DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI</u></b></p> <p style="text-align: center;">_____ Uygundur.</p> <p><b>Telefon:</b> 0-312-2976771 <b>Faks:</b> 0-3122977171 <b>E-posta:</b> <a href="mailto:turkiyat@hacettepe.edu.tr">turkiyat@hacettepe.edu.tr</a></p>

## Ek 9. Orijinallik Raporu

 <b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b>
<b>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ</b> <b>TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</b>
Tarih: 31/08/2023
<p><b>Tez Adı: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kitlesel Açık Çevrim İçi Dil Derslerinde A1 Düzeyi Yazma Becerisine Yönelik Bir Durum Çalışması</b></p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 165 sayfalık kısmına ilişkin, 28/08/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8'dir.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,</li> <li>2- Kaynakça hariç</li> <li>3- Ahntılar hariç/dâhil</li> <li>4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç</li> </ol> <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Ahnması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>
31/08/2023
<p><b>Adı Soyadı:</b> ŞEYMA YAVUZ</p> <p><b>Öğrenci No:</b> N15149054</p> <p><b>Anabilim Dalı:</b> Türkiyat Araştırmaları</p> <p><b>Programı:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p><b>Statüsü:</b> <input type="checkbox"/> Y. Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.</p>
<p><b><u>DANIŞMAN ONAYI</u></b></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;">_____</p>

## Ek 10. Turnitin Benzerlik İndeksi

### TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİM İÇİ DİL DERSLERİNDE A1 DÜZEYİ YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

#### ORJİNALLİK RAPORU

% **8**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **8**

İNTERNET KAYNAKLARI

% **2**

YAYINLAR

% **3**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

**1**

[9lib.net](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

**2**

[Submitted to Kocaeli Üniversitesi](#)

Öğrenci Ödevi

<% **1**

**3**

[bilgibelge.humanity.ankara.edu.tr](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

**4**

[www.tdb.mu.edu.tr](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

**5**

[acik.anadolu.edu.tr](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

**6**

[acikerisim.istanbul.edu.tr](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

**7**

[Submitted to Istanbul Aydin University](#)

Öğrenci Ödevi

<% **1**

**8**

[vs1.doczz.fr](#)

İnternet Kaynağı

<% **1**

[core.ac.uk](#)