



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEREN SOMALİLİ
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seher İPEK

BURSA

2020



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN SOMALİLİ
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seher İPEK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA

2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Seher İPEK

16 / 10 / 2020



EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 16/10/2020

Tez Başlığı / Konusu: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 158 sayfalık kısmına ilişkin, 03/09/2020 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 17'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimededen daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması 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.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Seher İPEK
Öğrenci No: 801873024
Anabilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Minara ALİYEVA ÇINAR

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Seher İPEK

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Türkçe Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Seçil ŞENYURT

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Yabancılara Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı'nda 801873024 numara ile kayıtlı Seher İPEK' in hazırladığı "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 16/10/2020 günü 11.00-12.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye

(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Uludağ Üniversitesi



Üye

Doç. Dr. Gökhan ARI



Doç. Dr. Faruk POLATCAN

Sinop Üniversitesi

Özet

- Yazar** : Seher İPEK
- Üniversite** : Bursa Uludağ Üniversitesi
- Anabilim Dalı** : Yabancılara Türkçe Öğretimi
- Bilim Dalı** : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Tezin Niteliği** : Yüksek Lisans Tezi
- Sayfa Sayısı** : XVIII + 140
- Mezuniyet Tarihi** : / / 2020
- Tez** : Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme
- Tez Danışmanı** : Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN SOMALİLİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİ VE YAZMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta düzeydeki Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeylerini değerlendirmek, yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve yazılı anlatımlarında yaptıkları dilbilgisi yanlışlarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda 2018-2019 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören orta düzeydeki 53 Somalili öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği ve Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan yararlanılmıştır. Nitel veriler de doküman incelemesi yoluyla toplanmış, bu süreçte Veri Toplama ve Çözümleme Formu'ndan yararlanılmıştır. Nitel veriler betimsel analiz yöntemi ile nicel veriler ise betimleyici istatistik tekniklerinin yanında T Testi, Anova, ve Kruskal Wallis test istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre Somalili öğrencilerin yazılı anlatım örneklerinde toplam 1983 dilbilgisi yanlışı tespit edilmiştir. Bunların %37,6'sının biçimbilim, %36'sının imla ve noktalama, %14,2'sinin sözcük-anlam, %8,5'inin sesbilim ve %3,7'sinin sözdizimi yanlışı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu kategoriler de çeşitli alt başlıklar altında detaylandırılmış ve örneklendirilmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre 53 Somalili öğrencinin 20'sinin (%37,7) *düşük*, 32'sinin (%60,4) *orta* ve 1'inin (%1,9) de *yüksek* düzeyde yazma başarısına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte yazma başarısının; cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı ve yazma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca Somalili öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu da belirlenmiştir. Yazma kaygısının cinsiyete ve eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu; yaş, Türkiye'de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı ve yazma sıklığı değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı ve kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırmanın Somalilere Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: yazma becerisi, yazma hataları, kaygı, yazma kaygısı, dilbilgisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Abstract

Author : Seher İPEK

University : Bursa Uludag University

Field : Teaching Turkish Language to Foreign Students

Branch : Teaching Turkish as Foreign Language

Degree Awarded : Master

Page Number : XVIII + 140

Degree Date : / / 2020

Thesis : An Investigation On Writing Skills And Writing Anxieties Of Somalian Students Learning Turkish As A Foreign Language

Supervisor : Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

AN INVESTIGATION ON WRITING SKILLS AND WRITING ANXIETIES OF SOMALIAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The aim of the study is to evaluate the success levels of middle-level Somalian students who learn Turkish as a foreign language, determine their level of anxiety about writing skills, and reveal the grammatical mistakes they make in their written expressions. In this direction, 53 Somali students at medium level studying at Bursa Uludağ University Turkish Teaching Center in 2018-2019 constituted the study group of the study. In collecting the quantitative data of the research, Personal Information Form, Writing Anxiety Scale in Turkish as a Foreign Language developed by Şen and Boylu (2017) and Written Expression Grade Scoring Key developed by Büyükikiz (2011) were used. Qualitative data were also collected through document analysis, and the Data Collection and Analysis Form was used in this process. Qualitative data were analyzed using descriptive analysis method and quantitative data using descriptive statistical techniques as well as T Test, Anova, and Kruskal Wallis test statistics.

According to the qualitative results of the study, a total of 1983 grammatical errors were found in the written expression samples of Somalian students. It was found that 37.6% of them had morphology, 36% spelling and punctuation, 14.2% word-meaning, 8.5% phonology and 3.7% syntax errors. In addition, these categories are detailed and exemplified under various subheadings.

According to the quantitative results of the research, it has been revealed that 20 (37.7%) of 53 Somalian students have a low level, 32 (60.4%) have medium and 1 (1.9%)

have a high level of writing success. However, the writing success; gender, age, education level, residence time in Turkey, has been found to differ significantly according to the Turkish frequency of reading and writing variable frequency. It was also determined in the study that Somali students have a moderate level of writing anxiety. Writing anxiety creates a significant difference according to gender and education level; age, no time for Turkey, according to Turkish frequency of reading and writing of variable frequency was observed that create a significant difference. However, there was no significant relationship between the writing achievement and anxiety scores of the students participating in the study. The research is thought to contribute to the field of teaching Turkish to Somalians.

Keywords: Writing skill, writing errors, anxiety, writing anxieties, grammar, Teaching Turkish as a foreign language

Ön Söz

Öğrencilik yıllarımdan itibaren ilgi duyduğum yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzun süredir üzerinde çalıştığım tezimi bitirmiş bulunmaktayım. Benim için akademik bir disiplinden çok mesleki bir tutku olan bu alanda çalışmamı tamamlamış olmanın mutluluğunu yaşıyorum. Tezimin, ses bayrağımız olan kutlu dilimizin, güzel Türkçemizin öğretimine bir nebze de olsa katkı sağlamasını ümit ediyorum.

Tez çalışmalarım süresince her daim desteğini benden esirgemeyen, bilgi birikimiyle ve görüşleriyle çıktığım bu yolculukta bana ışık olan, değerli danışmanım Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yine bu süreçte araştırmamın verilerini toplamamda bana kolaylık gösteren ve gerekli olanakları sağlayan ULUTÖMER yönetimine, çalışmaya katkı sağlayan Somalili öğrencilerimize, araştırmada ölçeklerinden istifade ettiğim değerli öğretim üyeleri Doç. Dr. Ülker ŞEN, Dr. Emrah BOYLU ve Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ'e, yazılı anlatım değerlendirmelerinde yardımcı olan Öğr. Gör. Hüseyin KARABUĞA'ya, tezimi büyük bir titizlikle değerlendiren değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Gökhan ARI ve Dr. Öğretim Üyesi Faruk POLATCAN'a da ayrıca teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında olduğu gibi her zaman yanımda olan, varlıklarıyla anlam kazandığım çok sevgili aileme ve araştırmamda yardımcı ve ilgisiyle ilerlediğim ayrıca benim için hep en iyisini isteyip hayatımı kolaylaştıran sevgili eşime de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMA SORULARI	2
1.3. AMAÇ	3
1.4. ÖNEM	4
1.5. VARSAYIMLAR.....	5
1.6. SINIRLILIKLAR	5
1.7. TANIMLAR.....	5
2. BÖLÜM	7
LİTERATÜR	7
2.1. SOMALİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	7
2.1.1. Somali ile ilgili temel bilgiler.....	7
2.1.2. Somali-Türkiye ilişkileri.....	9
2.1.3. Somali halkının dili: Somalice.....	12
2.1.4. Somalili öğrencilere Türkçe öğretimi.....	14
2.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ	16
2.2.1. Yazma becerisi.....	16
2.2.2. Yabancı dil öğretimi ve yazma becerisi.....	18
2.2.3. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yazma becerisi.....	20
2.2.4. Yabancı dil öğretiminde yazma yaklaşımları.....	24
2.2.4.1. Ürün temelli yaklaşım	25
2.2.4.2. Süreç temelli yaklaşım.....	26
2.2.4.2.1. Planlı yazma ve değerlendirme modeli.....	26
2.2.4.2.2. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modeli	28
2.2.4.3. Yazma eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması	29
2.2.5. Yabancı dilde yazma kaygısı	30
2.2.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sorunları.....	34
3. BÖLÜM	44
YÖNTEM	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	45

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	48
3.3.1. <i>Kişisel bilgi formu</i>	48
3.3.2. <i>Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği</i>	48
3.3.3. <i>Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı</i>	50
3.3.4. <i>Veri toplama ve çözümlene formu</i>	51
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ	51
3.4.1. <i>Nitel verilerin toplanması</i>	51
3.4.2. <i>Nicel verilerin toplanması</i>	51
3.4.3. <i>Nitel verilerin çözümlenmesi</i>	53
3.4.4. <i>Nicel verilerin çözümlenmesi</i>	56
4. BÖLÜM	59
BULGULAR	59
4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR.....	59
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR.....	61
4.2.1. <i>Cinsiyet değişkeni</i>	61
4.2.2. <i>Yaş değişkeni</i>	62
4.2.3. <i>Eğitim seviyesi değişkeni</i>	63
4.2.4. <i>Türkiye’de bulunma süresi değişkeni</i>	65
4.2.5. <i>Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni</i>	66
4.2.6. <i>Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni</i>	67
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR.....	68
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	74
4.4.1. <i>Cinsiyet değişkeni</i>	74
4.4.2. <i>Yaş değişkeni</i>	76
4.4.3. <i>Eğitim seviyesi değişkeni</i>	77
4.4.4. <i>Türkiye’de bulunma süresi değişkeni</i>	78
4.4.5. <i>Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni</i>	79
4.4.6. <i>Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni</i>	80
4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	81
4.6. ALTINCI ARAŞTIRMA SORUSUNA YÖNELİK BULGULAR	82
4.6.1. <i>Sesbilgisi yanlışları</i>	83
4.6.1.1. <i>Büyük ünlü uyumu</i>	83
4.6.1.2. <i>Küçük ünlü uyumu</i>	84
4.6.1.3. <i>Ünlü düşmesi</i>	84
4.6.1.4. <i>Ünsüz düşmesi</i>	84
4.6.1.5. <i>Ünsüz benzeşmesi</i>	84
4.6.1.6. <i>Ünsüz yumuşaması</i>	84
4.6.1.7. <i>Ünlü daralması</i>	85
4.6.1.8. <i>Ünlü türemesi</i>	85
4.6.1.9. <i>Ünsüz türemesi</i>	85
4.6.2. <i>Sözcük-anlam yanlışları</i>	85
4.6.2.1. <i>Anlaşılmayan sözcük kullanımı</i>	86
4.6.2.2. <i>Gereksiz sözcük kullanımı</i>	86
4.6.2.3. <i>Yanlış sözcük seçimi</i>	87
4.6.2.4. <i>Eksik sözcük</i>	87
4.6.2.5. <i>Sözcük kalıbı yanlışları</i>	87
4.6.2.6. <i>Mantık hataları</i>	88
4.6.3. <i>Biçimbilgisi yanlışları</i>	88
4.6.3.1. <i>İsimden isim yapım eki</i>	89
4.6.3.2. <i>İsimden fiil yapım eki</i>	89

4.6.3.3. Fiilden isim yapım eki.....	89
4.6.3.4. Fiilden fiil yapım eki.....	90
4.6.3.5. Belirtme durum eki.....	90
4.6.3.6. Yönelme durum eki.....	90
4.6.3.7. Bulunma durum eki.....	91
4.6.3.8. Ayrılma durum eki.....	91
4.6.3.9. Yalın durum.....	91
4.6.3.10. İyelik ekleri.....	91
4.6.3.11. İlgı ekleri.....	92
4.6.3.12. Çoğul eki.....	92
4.6.3.13. Vasıta eki.....	93
4.6.3.14. Haber kipleri.....	93
4.6.3.15. Dilek kipleri.....	93
4.6.3.16. Filde kişi.....	94
4.6.3.17. Ek fiil.....	94
4.6.3.18. Ki eki.....	94
4.6.3.19. Olumsuzluk eki.....	95
4.6.4. Söz dizimi yanlışları.....	95
4.6.4.1. Cümle öğelerinin yanlış sıralanması.....	96
4.6.4.2. Özne yüklem uyumsuzluğu.....	96
4.6.4.3. Söz öbeklerinin sıralanışı.....	96
4.6.4.4. Eylem çatıları ile ilgili yanlışlar.....	97
4.6.4.5. Öge eksikliği.....	97
4.6.5. İmlâ ve noktalama yanlışları.....	97
4.6.5.1. İmlâ yanlışları.....	98
4.6.5.2. Noktalama yanlışları.....	98
5. BÖLÜM.....	100
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. TARTIŞMA.....	100
5.2. ÖNERİLER.....	113
5.2.1. Türkçe kurslarına ve öğretmenlere öneriler.....	113
5.2.2. Araştırmacılara öneriler.....	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	128
EK 1: ETİK KURUL İZİNİ.....	128
EK 2: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ.....	129
EK 3: YAZILI ANLATIM DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI.....	130
EK 4: ÖLÇEK İZİNLERİ.....	131
EK 5: VERİ TOPLAMA VE ÇÖZÜMLEME FORMU.....	132
EK 6: ANALİZ ÖRNEĞİ.....	133
EK 7: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	134
EK 8. YAZILI ANLATIM ÖRNEKLERİ.....	135
EK 9. YAZILI ANLATIM ÖRNEKLERİ.....	136
EK 10. YAZILI ANLATIM ÖRNEKLERİ.....	137
EK 11. YAZILI ANLATIM ÖRNEKLERİ.....	138
EK 12. YAZILI ANLATIM ÖRNEKLERİ.....	139
ÖZ GEÇMİŞ.....	140

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Somali ile İlgili Demografik Bilgiler.....	8
2. Türkiye-Somali Dış Ticaret Bilgileri (1.000 ABD Doları).....	10
3. Somali Latin Alfabeti	13
4. Çerçeve Metindeki Bildirişimsel Etkinlikler	20
5. Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Sınıflandırılması.....	29
6. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	45
7. Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı.....	45
8. Çalışma Grubunun Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı	46
9. Çalışma Grubunun Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı	46
10. Çalışma Grubunun Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı.....	47
11. Çalışma Grubunun Türkçe Yazı Yazma Durumuna Göre Dağılımı	47
12. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	48
13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Düzeye Göre Puan Aralıkları.....	49
14. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının Düzeye Göre Puan Aralıkları.....	50
15. Ölçeğe İlişkin Kendall Uyuşma Analizi Sonuçları	52
16. Betimsel Analiz İçin Kod Listesi.....	55
17. İkinci Araştırma Sorusunda Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri.....	57
18. Dördüncü Araştırma Sorusunda Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri.....	57
19. Somalili Öğrencilerin Yazma Başarı Puan Ortalamaları.....	59
20. Somalili Öğrencilerin Yazma Başarısı Düzeyleri.....	59

21.	Somalili Öğrencilerin Yazma Başarı Puanları	60
22.	Cinsiyet Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	61
23.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	61
24.	Yaş Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	62
25.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	63
26.	Eğitim Seviyesi Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	64
27.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları.....	64
28.	Türkiye’de Bulunma Süresi Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	65
29.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	65
30.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları.....	66
31.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yazma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları.....	67
32.	Somalili Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri.....	68
33.	Ölçeğin Birinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	68
34.	Ölçeğin İkinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	69
35.	Ölçeğin Üçüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	69

36.	Ölçeğin Dördüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	70
37.	Ölçeğin Beşinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	70
38.	Ölçeğin Altıncı Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	71
39.	Ölçeğin Yedinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	71
40.	Ölçeğin Sekizinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	71
41.	Ölçeğin Dokuzuncu Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	72
42.	Ölçeğin Onuncu Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	72
43.	Ölçeğin On Birinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	73
44.	Ölçeğin On İkinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	73
45.	Ölçeğin On Üçüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	74
46.	Cinsiyet Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	75
47.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	75
48.	Yaş Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	76
49.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	76
50.	Eğitim Seviyesi Gruplarının Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi...	77
51.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	78
52.	Türkiye’de Bulunma Süresi Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi.....	78
53.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	79

54.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	80
55.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Yazı Yazma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	81
56.	Başarı ve Kaygı Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi.....	81
57.	Başarı ve Kaygı Değişkenlerinin İlişkisine Yönelik Pearson Analizi Sonuçları.....	82
58.	Çalışma Grubunun Dilbilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı.....	82
59.	Çalışma Grubunun Sesbilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı.....	83
60.	Çalışma Grubunun Sözcük-Anlam Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı	85
61.	Çalışma Grubunun Biçimbilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı	88
62.	Çalışma Grubunun Söz Dizimi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı	95
63.	Çalışma Grubunun İmla ve Noktalama Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı	97

Şekiller Listesi

<i>Şekil</i>	<i>Sayfa</i>
1. Somali'nin Konumu ve Komşuları.....	7
2. Somali Maarif Vakfı Kampüsü.....	15
3. Somaliland Maarif Vakfı Kurumu.....	15
4. Somali Yunus Emre Enstitüsü.....	16
5. Raimes'a göre yazma süreci.....	18
6. Yazılı Anlatım, Genel Yeterlik İfadeleri	22
7. Yaratıcı Yazma Yeterlik İfadeleri	23
8. Rapor ve Deneme / Makale Yazma Yeterlik İfadeleri	24
9. Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli	27
10. Somalili Öğrencilerin Dilbilgisi Kategorilerine Göre Yanlış Oranları	109

Kısaltmalar Listesi

AOÖÇ : Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

TDK : Türk Dil Kurumu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

akt. : aktaran

bk. : bakınız

çev. : çeviren

haz. : hazırlayan

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

vs. : vesaire

yy. : yüzyıl

1. Bölüm

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, sorularına, amacına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde konuyla ilgili temel terimler de açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşen dünya düzeninde uluslararası ilişkilerin gelişmesi, teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve ülkeler arasındaki ulaşımın kolaylaşması gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmeye olan gereksinim artmıştır. Ülkelerin birbirleriyle etkileşim içinde olması çok kültürlülüğü, çok kültürlülük ise çok dilliliği etkilemiştir. Bu sebeple günümüzde yabancı dil öğrenme önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı da dünyada yaşanan gelişmelerden etkilenmiş ve son yıllarda büyük bir ivme yakalamıştır. Bugün Türk üniversitelerinde öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı 114.756'ya ulaşmıştır (YÖK, 13.06.2019). Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kuruluşların yurt dışında yaptığı dil öğretimi faaliyetleri de göz önüne alınırsa bu sayı ciddi bir şekilde artmaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler genellikle Orta Doğu, Balkanlar ve Orta Asya Türkî cumhuriyetlerinden olsa da Amerika, Avrupa ve Afrika'nın çeşitli ülkelerinden birçok öğrenci grubu Türkçe öğrenmektedir. Bu gruplardan biri de Somalili öğrencilerdir. Ülkemizin olumlu ilişkilerine koşut olarak son yıllarda giderek artan bir yoğunlukta Somalili öğrenciler Türkçe öğrenmeye ilgi duymakta, gerek Türkiye'deki gerekse de kendi ülkelerindeki Türkçe öğretim merkezlerinde dilimizi öğrenmektedirler.

Somali Federal Cumhuriyeti, Afrika'nın en doğusunda yer alan ve Cibuti, Kenya, Yemen ve Etiyopya'ya komşu olan bir ülkedir. 15 milyon nüfusa sahip olan Somali'nin başkenti Mogadişu'dur. Tarihî ve kültürel bağlarımız olan Somali, Türkçenin yabancı dil

olarak öğretiminin gerçekleştirildiği ülkelerden biridir. Somalilere Türkçe öğretimi faaliyetleri hem Türkiye’de hem de Somali’de gerçekleştirilmektedir. Mogadişu’da hizmet veren Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ile Maarif Vakfına bağlı okulları Somali’de Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurumlardır. Bunun yanında Somali’den Türkiye’nin çeşitli üniversitelerine eğitim almaya gelen çok sayıda Somalili öğrenci mevcuttur. YÖK istatistiklerine göre yalnızca 2017-2018 yılları arasında ülkemizde üniversite okuyan 2157 Somalili bulunmaktadır (YÖK, 13.06.2019).

Alanyazına bakıldığında farklı milletlere mensup öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını (Albayrak, 2010; Arhan, 2015; Arslan & Klicic, 2015; Boylu, 2014; Bölükbaş, 2011; Ceran, Yıldız & Çakın, 2015; Çetinkaya, 2015; Elsawah, 2016; Jarbold, 2012; İnan, 2013; Kırbaş, 2017; Mufley, 2017; Nurlu & Kutlu, 2015; Polat, 2014; Sayed, 2017; Subaşı, 2010; Tunçel, 2013) ve kaygı düzeylerini (İşcan, 2015; Polatcan, 2016; Kılınc, Aytan & Ünlü, 2016) ortaya koyan pek çok araştırma olsa da Türker’in (2019) yaratıcı yazma ile ilgili araştırması dışında her iki konuda da Somalili öğrenciler ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Oysa yukarıda da belirtildiği gibi Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin sayısı göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir gereksinim oluşturmaktadır. Zira hedef dilin öğreniminde öğrencilerin ana dili büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler hedef dilde ana dillerinden kaynaklı olarak çeşitli ortak hatalar yapabilmektedir. Bu bakımdan Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir akademik çalışma yapılması gereğine kanaat getirilmiştir.

1.2. Araştırma Soruları

Tez çalışmasının amaçları doğrultusunda yanıt aranan araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir:

1. Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeyleri nasıldır?

2. Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri

a) Cinsiyetlerine

b) Yaşlarına

c) Eğitim seviyelerine

ç) Türkiye’de bulunma sürelerine

d) Türkçe kitap okuma sıklığı

e) Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait kaygı düzeyleri nasıldır?

4. Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri

a) Cinsiyetlerine

b) Yaşlarına

c) Eğitim seviyelerine

ç) Türkiye’de bulunma sürelerine

d) Türkçe kitap okuma sıklığı

e) Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Somalili öğrencilerin yazma başarıları ve yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazılı ürünlerinde görülen dil bilgisi yanlışları nelerdir?

1.3. Amaç

Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta düzeydeki Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeylerini değerlendirmektir. Bunun yanı sıra araştırmada Somalili öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek de hedeflenmektedir.

1.4. Önem

Bu araştırmanın alana iki farklı açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunların ilki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “yazılı anlatım yanışları” ile ilgilidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazılı anlatım yanışları ile ilgili tespit edebildiğimiz çalışmalara bakıldığında, Rus (Polat, 2014), Moğol (Albayrak, 2010; Jarbold, 2012), Japon (Ceran, Yıldız & Çakın, 2015), Afgan (Nurlu & Kutlu, 2015), Boşnak (Arslan & Klicic, 2015), Fars (İnan, 2013; Boylu, 2014), Arap (Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Çetinkaya, 2015; Arhan, 2015; Elsawah, 2016; Kırbaş, 2017; Mufley, 2017; Sayed, 2017) ve Belaruslu (Tunçel, 2013) öğrencilerle ilgili araştırmaların yapıldığı görölmektedir. Alanyazında Somalili öğrencilerin yazılı anlatım yanışlarını inceleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır. Türker (2019) tarafından yapılan bu araştırmada yaratıcı yazma tekniklerinin Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisine bakılmıştır. Araştırma A2 düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiş ve yaratıcı yazma ölçütlerine göre bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Hem araştırmanın Türker (2019) tarafından yapılan çalışmadan farklı amaçları taşıması hem de orta düzeydeki hedef kitleye yönelik olması gibi nedenler bu çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu bakımdan araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın alana sağlayacağı bir diğer katkı da “kaygı” ile ilgilidir. Alanyazında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik çeşitli araştırmalar yapılsa da bu araştırmalar nicelik olarak çok sınırlı kalmıştır. Uluslararası literatürde 22.000 civarında kaygı araştırması yapılmışken ölkemizde bu sayı çok az sayıdadır (Aydın & Zengin, 2008). Polatcan (2019) tarafından yapılan bir araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yalnızca 20 kaygı çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmaların içerisinde ise yazma kaygısı ile ilgili araştırmalar daha da sınırlı kalmıştır. Yazma kaygısı ile ilgili olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalar ölçek geliştirme çalışmaları (Maden, Dinçel & Maden,

2015; Aytan & Tunçel, 2015; Şen & Boylu, 2017; Tayşi, 2018), kaygı düzeyini betimlemeye yönelik çalışmalar (İşcan, 2015; Polatcan, 2016; Kılınç, Aytan & Ünlü, 2016) ve bir öğretim uygulamasının kaygıya etkisini araştıran çalışmalar (Taşdemir, 2017, Bayat, 2018) olarak sınıflandırılabilir. Bu yüzden konuyla ilgili yazma becerisine dair daha fazla çalışma yapılmalıdır (Polatcan, 2019). Hem alandaki araştırmaların nicelik olarak yetersiz olması hem de bugüne dek Türkçe öğrenen Somalili öğrencilere özgü bir yazma kaygısı araştırması yapılmaması nedeniyle bu araştırma önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın; çalışma grubunu oluşturan 53 öğrenciden elde edilen verilerin Türkçe öğrenen tüm Somalililerin Türkçe öğrenirken yaptığı yazma becerisi yanlışlarını yansıttığı ve bu 53 öğrencinin kaygı düzeylerinin tüm Somalileri temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde okuyan orta düzeydeki Somalili öğrencilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma: “Düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir” (Akyol, 2000, s.146).

Kaygı: “Sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum”dur (Aydın & Zengin, 2008, s. 84). Huzursuzluk, endişe, gerginlik, kendinden şüphe duyma, hayal kırıklığı ve tedirginlik gibi olumsuz durumlarla ilişki olarak görülen kaygı, öğrenmeyi engelleyen duyuşsal unsurlardan biridir (Fang, 2011).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı, yazma sürecinde duyulan endişe olarak ifade edilebilir (Aytan ve Tunçel, 2015). “Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir

tepkidir. Bireylerin yazma performanslarını olumsuz etkileyen bu tepki, eğitimin her düzeyinde görülebilir (Tiryaki, 2012, s. 20).



2. Bölüm

Literatür

2.1. Somali ve Türkçe Öğretimi

2.1.1. Somali ile ilgili temel bilgiler.

Son yıllarda Türkçeye rağbet gösteren başlıca ülkelerden biri olan Somali Federal Cumhuriyeti, Afrika'nın en ucunda, Afrika Boynuzu'nda yer almaktadır (Lewis, 2008). Batısında Etiyopya, doğusunda Hint Okyanusu, kuzeyinde Aden Körfezi, güneybatısında Kenya, kuzeybatısında ise Cibuti bulunmaktadır. "Somali'de 1991'den beri meşru ve otoriter bir devlet yoktur. Ülkenin kuzeybatısında "Somaliland" isimli, uluslararası toplum tarafından tanınmayan bağımsız bir devlet, kuzeydoğuda "Puntland" özerk yönetimi, merkez bölgede ise Galmudug özerk bölgesi bulunmaktadır" (Bingöl, 2013, s. 83). Somali Federal Cumhuriyeti'nin başkenti Mogadişu'dur.

Şekil 1.

Somali'nin Konumu ve Komşuları



(Kaynak: <http://www.aljazeera.com.tr/ulke-profili/ulke-profili-somali>)

Somali sözcüğü, Somalicede gitmek veya yürümek anlamlarına gelen “so” ile süt anlamına gelen “mal” sözcüğünün birleşiminden oluşmuştur. Bu birleşimin Somali halkının göçebe bir toplum olmasından ve bu nedenle de hayvancılıkla uğraşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Taylan, 1987).

Somali'nin batı sınırı, sömürgeci güçler tarafından belirlendiğinden geleneksel olarak Somali halkının yaşadığı topraklar Cibuti, Etiyopya ve Kenya gibi ülkelerin sınırları içinde bulunmaktadır. Günümüzde 20 milyondan fazla Somalili, bu yörelerde yaşamaktadır. Kültür, dil ve yaşam biçimi olarak Somali halkı, kuzeydoğu Kenya, Etiyopya'nın Ogaden bölgesi ve Cibuti'nin güney kısmı büyük ölçüde tek bir homojen gruptur. Bu, günümüzde ülkeler arasında bir anlaşmazlık kaynağı olarak etkisini göstermektedir (Britannica, 2020). Tablo 1’de Somali ile ilgili çeşitli bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 1.

Somali ile İlgili Demografik Bilgiler

Başkent	Mogadişu
Yüz Ölçümü	637.657 km ²
Nüfusu	15 milyon (2018)
Etnik Dağılımı	%85 Somalili, %15 Diğer (Arap ve Bantu)
İklimi	Kurak iklim. İlk ve sonbaharda yağışlı yaz ve kışlar kurak. Yazları yüksek sıcaklık değerleri görülür.
Doğal Afetler	Tekrarlanan kuraklıklar, yaygın toz fırtınaları, su baskınları
Dil	Somalice (Resmî), Arapça (Resmî), İtalyanca, İngilizce
Din	% 100 Sünnî Müslüman
Okuryazarlık Oranı	%38
Millî Gelir	6.2 milyar dolar
İşsizlik Oranı	%67

Yoksulluk Oranı	%52 (2016 UNICEF)
Doğal Kaynaklar	Uranyum, demir, kalay, alçıtaşı, boksit, bakır, tuz
Ekonominin Dağılımı	%60 Tarım, %30 Hizmet, %10 Endüstri
Tarım Ürünleri	Muz, mısır, mango, şeker kamışı, susam, fasulye, balık

(Kaynak: https://insamer.com/tr/somali_1488.html 21.01.2020).

Yukarıda tabloda görüldüğü gibi Somali, 637.657 km² toprak üzerinde kurulmuş olan, 15 milyon nüfuslu bir ülkedir. Somali halkının büyük bir çoğunluğu Somalilidir. Ülkede az sayıda Arap ve Bantu milletlerine mensup vatandaşlar da yaşamaktadır. Somali halkı İslam dinini benimsemektedir. Yine de tabloda görüleceği üzere, Somali’de işsizlik oranı %67, yoksulluk oranı %52, millî gelir ise sadece 6,2 milyar dolardır. Bu insani göstergeler Somali’de büyük ekonomik sorunlar olduğunu gözler önüne sermektedir. Ülkede yaşanan iç savaşlar da bu olumsuz tabloyu daha trajik bir hâle sokmaktadır.

Somali halkı eğitim konusunda önemli sorunlarla mücadele etmektedir. Ülke, dünyanın en yüksek genç işsizlik oranlarından birine sahiptir. Somali’de okuma yazma oranları da çok düşüktür. Halk arasında okuma-yazma oranı yalnızca %38’dir. Ayrıca ilkokula kayıt oranları açısından dünyanın en düşük göstergelere sahip ülkelerdendir. Çocukların yalnızca %40’ı ilkokula kayıtlıdır (CIA, 22.01.2020).

2.1.2. Somali-Türkiye ilişkileri.

Somali ile Türkiye’nin ilişkileri siyasi, askerî, sosyal, ticari ve kültürel olmak üzere çeşitli alanlarda gerçekleşmektedir. İlk olarak askerî ilişkilere değinmek gerekirse Türkiye, toprakları dışındaki en büyük askerî üssünü “Somali Türk Görev Kuvvet Komutanlığı” adıyla Somali’nin başkenti Mogadişu’da açmıştır. Somali’deki en büyük askerî yapı olan bu üssü korumak ve Somali ordusundaki askerleri eğitmek için buraya 200 Türk askeri konuşlandırılmıştır (BBC, 2020). Bu askerî üste yılda 10.500 asker eğitilmektedir (Orakçı, 2018).

Somali ile Türkiye'nin siyasi ilişkileri Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ne dayanmaktadır. Ancak Somali ile ilişkiler yakın tarihte yoğunlaşmıştır. Somali'ye ilk Türk büyükelçiliği 1979'da açılmıştır. Bölgede yaşanan iç savaşlar nedeniyle 1991'de kapatılan büyükelçilik, 2011 yılında yeniden yürürlüğe girmiştir. Ayrıca bu tarihlerde Somaliland Bölgesinde de bir konsolosluk açılmıştır. Özellikle 2011 yılında Somali'de yaşanan büyük kıtlık ikili ilişkiler açısından milat olmuştur. "Türkiye'nin 2011 yılında Doğu Afrika'da meydana gelen kuraklık ve sonucunda yaşanan can kayıplarına kadar olan süre zarfında, Somali ile olan ilişkileri neredeyse yok denecek seviyedeydi" (Alegöz, 2013, s. 63). Türkiye, 2011 yaz aylarında yaşanan açlık kriziyle birlikte Somali'ye yönelik bir açılım başlatmıştır (Bingöl, 2013). Bu tarihlerden sonra her iki devletin yöneticileri devlet başkanı düzeyinde karşılıklı ziyaretler gerçekleştirerek siyasi ilişkileri geliştirmişlerdir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2020).

Somali ile ilişki kurulan bir diğer alan da ticarettir. Somali ile Türkiye'nin ticari ilişkileri giderek gelişmektedir. Her iki ülke de karşılıklı ithalat ve ihracat yapmaktadır. Türkiye Somali'den lak, doğal sakızlar, reçineler ve çeşitli meyveler ithal ederken, Somali Türkiye'den makarna, buğday unu, bakliyat gibi gıda ürünlerinin yanında çeşitli sağlık ve sanayi ürünlerini ithal etmektedir (Akova, 2019). Aşağıdaki tabloda Türkiye ve Somali arasındaki ticari ilişkilerin yıllara göre dağılımını gösteren bir tabloya yer verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye-Somali Dış Ticaret Bilgileri (1.000 ABD Doları)

<u>YILLAR</u>	<u>İHRACAT</u>	<u>İTHALAT</u>	<u>HACİM</u>
2001	198	318	516
2005	2,207	839	3,562
2010	4,810	1,361	6,171
2011	39,548	2,465	42,013

2012	43,788	1,165	44,953
2013	58,315	1,052	59,397
2014	62,119	1,523	63,642
2015	71,035	1,343	72,378
2016	115,882	2,156	118,038
2017	143,026	1,030	144,055
2018	181,501	5,842	187,344

Kaynak: (Akova, 2019, s. 10).

Türkiye, Somali devletinin kalkınması ve sosyal açıdan gelişmesi için birçok proje gerçekleştirmiştir. Türkiye bu projelerini Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Kızılay üzerinden yürütmüştür. Türkiye'nin bölgede uyguladığı projelerden bazıları şunlardır: (Özkan, 2014, s. 96).

- Galkayo Hastanesi Acil Bölümü Rehabilitasyon Projesi
- Galkayo Mesleki Eğitim Merkezi ve Gençlik Spor Merkezi Projesi
- Galkayo Yetimhanesi Bilgisayar ve Tefrişat Projesi
- Galkayo Hapishanesi Havalandırma Avlusu Rehabilitasyonu Projesi
- Tevekkül Kampı'nda 2 Su Kuyusu ve 4 Duksi Yapımı
- Tevekkül Kampı'nda Universal Islamic Cultural Trust İşbirliğinde Keçi Dağıtımı
- Universal Islamic Cultural Trust Bilgisayar Sınıfı ve Tefrişat Projesi
- Galkayo Bölgesel Sağlık İdaresi Donanım Destek Projesi
- Hargesia Bölgesel Eğitim İdaresi Projesi
- Barbera Hastanesi Tadilat Projesi,
- Barbera Eğitim Merkezi Tadilat, Bakım, Onarım ve Tefrişat Projesi
- DSİ'ye ait ekip ve ekipmanların Somaliland bölgesine intikali ve yerleştirilmesi
- Havalimanının uluslararası uçuşlara hazır hâle gelmesi için elektronik mo-

dernizasyon, güvenlik alt yapısı ve fiziki tadilat çalışmaları.

Somali ile Türkiye'nin eğitim ilişkileri ise son yıllarda oldukça güçlenmiştir. Gerek Türkiye'de gerekse de Somali'de Türkçe öğretimi faaliyetlerine olan ilgi artmaktadır. Somali'deki eğitim faaliyetleri Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından, Türkiye'deki eğitim faaliyetleri ise büyük ölçüde üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Somalili öğrencilerin Türkiye'de öğrenim görmesi amacıyla Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) da çeşitli çalışmalar yaptığı dikkat çekmektedir. YTB, 2014 yılından beri birçok Somalili öğrenciye burs imkânı sağlamaktadır. Örneğin 2014 yılında YTB 494 Somalili öğrenciye burs vermiştir. Bunun yanında Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı da Somali ile eğitim ilişkileri kuran diğer kurumlarımızdır (Özkan, 2014).

2.1.3. Somali halkının dili: Somalice.

Somali, Afro-Asya dil ailesinin Kuşitik (Cushitic) diller grubuna ait bir dildir. Bu grubun diğer üyeleri arasında Oromo (Etiyopya ve Kenya'da konuşulur) ve Afar (Etiyopya, Eritre ve Cibuti'de konuşulur) dilleri bulunur (Awde, 1999). Somalice ülke çapında kullanılmaktadır ve Somali'nin resmî dilidir. Somali'deki ikinci resmî dil, Kuzey Somali'de ve kıyı kasabalarında konuşulan Arapçadır. Somali'nin sömürge geçmişi nedeniyle birçok insan Somalicenin yanında iyi derecede İngilizce ve İtalyanca bilmektedir. Bu dillerin bilinmesinde eğitim sisteminde yer alan kolejlerin ve üniversitelerin etkisi vardır. Bu dillere ek olarak Somali'nin güneyinde Svahili dili de konuşulmaktadır (Britannica, 2020)

1973 yılında Somali, Latin alfabesine dayanan resmî yazıya geçmiştir. Britannica (2020) ansiklopedisinde Somalicenin bu tarihe kadar yazılı bir dili olmadığı iddia edilse de Awde (1999) bu durumun yalnızca resmî olarak gerçekleşmediğini, bu tarihten önce de Somalicenin çeşitli alfabelerle yazıldığını ifade etmiştir.

Somalicenin Latin alfabesi, Somalili dil bilimci Shire Jama Ahmed tarafından özellikle Somali dili için geliştirilmiştir. İngilizce Latin alfabesinin “p, v ve z” dışındaki tüm

harflerini kullanır, 21 ünsüz ve 5 ünlü harf içerir. Ek olarak, “dh, kh ve sh” olmak üzere üç tane ünsüz çift harfli tek ses (digraph) vardır (Kirk, 1905; Bell, 1969; Warner, 1985; Saeed, 1993). Aşağıda Somali alfabesinde yer alan harfler verilmiştir:

Tablo 3.

Somali Latin Alfabesi

'	B	T	J	X	KH	D	R	S	SH	DH	C	G	F
alef	ba	ta	ja	xa	kha	Deel	ra	sa	shiin	dha	cayn	ga	fa
Q	K	L	M	N	W	H	Y	A	E	I	O	U	
qaaf	kaaf	laan	miin	nun	waw	Ha	ya	a	e	i	o	u	

Kaynak: http://hooyo.web.free.fr/E_chap00.html (Erişim Tarihi: 22.01.2020)

Somalicenin yaşayan üç önemli lehçesi bulunmaktadır. Bunlar Kuzey (Northern), Benadir ve May'dir. Bunlardan Kuzey lehçesi coğrafi olarak en yaygın olanıdır. Bu lehçe diğer lehçeler arasında bir *lingua franca* olarak görülmektedir. Somali'nin büyük şairleri ve siyasî elitler tarafından kullanıldığı için en itibarlı lehçe olma özelliğine sahiptir. Bazı yazarlar tarafından Ortak Somalice olarak da tanımlanan bu lehçe, aynı zamanda Somali Federal Cumhuriyeti'nde resmî dilin de temelini oluşturur. Somalicenin konuşulma sahası içinde en büyük ikinci grubu ise Benadir lehçesi oluşturur. Bu lehçe başkent Mogadişu da dâhil olmak üzere kıyı kesimlerinde konuşulmaktadır. Benadir lehçesi ile standart Somalice arasında oldukça fazla benzerlik vardır. Bu nedenle iki lehçe konuşurları kolaylıkla iletişim kurabilmektedir. Somalicenin üçüncü lehçesi ise May'dır. Özellikle Güney Somali bölgesinde ve Etiyopya sınırında konuşulmaktadır. Baydhaba şehri bu lehçenin konuşulduğu yerler arasında ön plana çıkar. May lehçesi, diğer iki lehçeye göre farklı özellikler gösterir. Bu nedenle bu lehçeler arasında anlaşma zordur. Ancak Standart Somaliceye devlet tarafından verilen rol ve statü nedeniyle, ayrıca medyanın da bu lehçeyi kullanmasıyla birçok May

lehçesi konuşuru bu dili *lingua franca* olarak kullanmaktadır. May lehçesinin eğitim, resmî medya ve yayıncılıkta kullanımı yok denecek kadar azdır (Saeed, 1999, s.4).

2.1.4. Somalili öğrencilere Türkçe öğretimi.

Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler genellikle Orta Doğu, Balkanlar ve Orta Asya Türkî cumhuriyetlerinden olsa da Amerika, Avrupa ve Afrika'nın çeşitli ülkelerinden birçok öğrenci grubu Türkçe öğrenmektedir. Bunlardan biri de Somali'dir. Tarihî ve kültürel bağlarımız olan Somali, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerçekleştirildiği ülkelerden biridir. Ülkemizin olumlu ilişkilerine paralel olarak son yıllarda Türkçeye ilgi duyan Somalili öğrenci sayısı giderek artmakta, gerek Türkiye'deki gerekse de kendi ülkelerindeki Türkçe öğretim merkezlerinde dilimizi öğrenmektedir. Somalilere Türkçe öğretimi faaliyetleri hem Türkiye'de hem de Somali'de gerçekleştirilmektedir. Mogadişu'da hizmet veren Yunus Emre Türk Kültür Merkezi ile Maarif Vakfına bağlı okulları Somali'de Türkçe öğretimi gerçekleştiren kurumlardır. Bunun yanında Somali'den Türkiye'nin çeşitli üniversitelerine eğitim almaya gelen çok sayıda Somalili öğrenci mevcuttur. YÖK istatistiklerine göre yalnızca 2017-2018 yılları arasında ülkemizde üniversite okuyan 2157 Somalili bulunmaktadır (YÖK, 13.06.2019).

Somalililere Türkçe öğretimi alanında öne çıkan iki kurum bulunmaktadır. Bunlardan ilki Türkiye Maarif Vakfıdır. Bu vakıf Somali'de anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere 7 eğitim kurumu ve 3 yurt ile eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (Maarif Vakfı, 2020). Aşağıda Türkiye Maarif Vakfının Somali'de Türkçe eğitimi gerçekleştirdiği kurumların bazı görsellerine yer verilmiştir.

Şekil 2

Somali Maarif Vakfı Kampüsü

Kaynak: <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/somalide-maarif-vakfina-devredilen-okullar-ilk-mezunlarini-verdi-/820896>

Şekil 3

Somaliland Maarif Vakfı Kurumu

Kaynak: <https://www.facebook.com/TMFSomaliland>

Somalililere Türkçe öğretimi alanında öne çıkan diğer kurum ise Yunus Emre Enstitüsüdür. Yunus Emre Enstitüsü, hem Türkiye’de hem de dünyada Türkçeyi evrensel ölçütlerde ve çağdaş yöntemler kılavuzluğunda bir dünya dili olarak yaygınlaştırmak için

çalışmalar yürüten bir kurumdur. Bugüne dek, yabancılar için Türkçe kursları düzenlemiş, Türkçenin çeşitli ülkelerde seçmeli dil olması için çalışmalarda bulunmuş, ders araç-gereçleri ve yardımcı materyaller hazırlamış, uzaktan eğitim projeleri geliştirmiş ve yeterlik sınavı çalışmaları yapmıştır. Bu doğrultuda Yunus Emre Enstitüsü, kurulduğu günden bu yana 48 ülkede 58 Kültür Merkezini faaliyete geçirmiştir. Bunlardan biri de 2016 yılında başkent Mogadişu'da açılan Somali Yunus Emre Kültür Merkezidir (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2018).

Şekil 4

Somali Yunus Emre Enstitüsü



Kaynak: <https://www.facebook.com/pg/mogadisuyee>

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

2.2.1. Yazma becerisi.

Dil; iletişimin temeli olan, canlı bir varlık gibi değişerek ve yenilenecek var olmaya devam eden, seslerden meydana gelen, süreç içerisinde çeşitli kurallar bütünlüğüne sahip olmuş bir sosyal sözleşmeler sistemidir (Aksan, 2000; Demir & Yılmaz, 2003; Ergin, 2004; Korkmaz, 2007). Dil, insanlığın ortak mirası olan kültür ve medeniyetleri gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla kullanılmış; ortaya çıkışı tam olarak bilinmeyen canlı bir vasıta.

İnsanı yeryüzündeki diğer canlılardan ayıran en önemli özellik insanın sahip olduğu dil becerileridir. Dil becerileri, insanı farklı kılan, insanı iletişime, kültüre, medeniyete ulaştıran ve bu yönüyle de insanı yeryüzündeki diğer tüm canlılardan ayıran becerilerdir. Dil becerileri, “anlamaya yönelik olarak” dinleme, okuma ve görsel okuma; “anlatmaya yönelik olarak” konuşma, yazma ve görsel sunu olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmaktadır (Karatay, 2007; Coşkun, 2005; Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1995).

Anlatmaya yönelik dil becerilerinden olan yazma; düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000, s. 146). Bir başka ifadeyle, “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (Güneş, 2013, s. 157).

Yazma, insanın zihinsel üretimleri olan duygu, düşünce, olay, istek, hayal, gözlem, izlenim, amaç, yaşam, yaşantı gibi olguların muhataba aktarılması amacıyla insan tarafından geliştirilmiş olan dil ve onun aletleri olan alfabe, yazı ve noktalama işaretleri vasıtasıyla, ilkel veya gelişmiş birtakım teknolojik imkânlarla ağaca, taşa, kuma, havaya, metale, yaprağa, kâğıda veya sanal ortama iz bırakması işidir (Topuzkanamış, 2014, s.12).

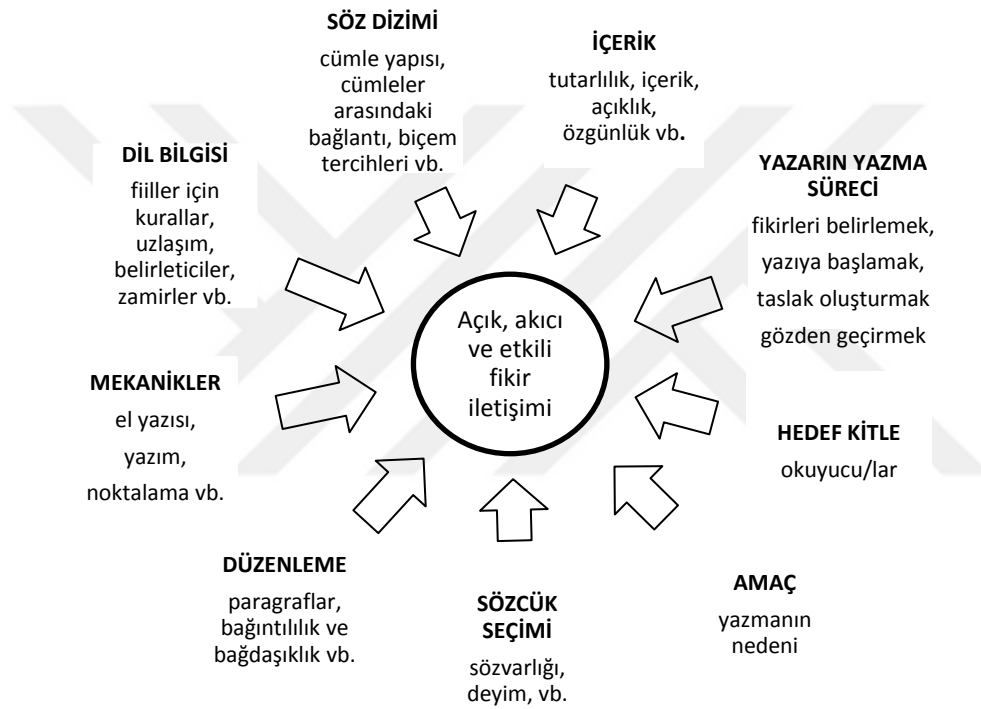
Dilin yazılı olarak kullanımı olan yazma, düşüncelerin aktarımında konuşma ile birlikte en temel ifade araçlarından biridir.

Yazma becerisi, doğası gereği çeşitli zorluklar taşımaktadır. Çünkü yazma becerisi hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Güneş (2007), yazma sürecinde sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi bilişsel eylemlerden bahseder (Güneş, 2007). Bunlar yazmanın üst düzey bilişsel yönüdür. Bunun yanında yazma sürecinde yazım kurallarını uygulama, noktalama işaretlerini kullanma ve dil bilgisi gibi alt düzey yazma mekaniklerinden de söz etmek gerekir. Raimes (1983, s. 6), yazmayı oluşturan unsurları

aşağıdaki diyagramda (bk. Şekil.1) belirtmiştir. Bu diyagrama göre yazma sürecini oluşturan temel unsurlar; söz dizimi, içerik, dil bilgisi, metin düzeni, hedef kitle, amaç, sözcük seçimi, düzenleme, mekanikler ve dil bilgisidir. Açık, akıcı ve kusursuz bir yazılı iletişim süreci için bu unsurların etkili bir şekilde bilinmesi ve kullanılması gerekmektedir.

Şekil 5

Raimes'a göre yazma süreci (Raimes, 1983, s. 6)



2.2.2. Yabancı dil öğretimi ve yazma becerisi.

Yabancı dil öğretiminin temel hedefi, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir (Erol, 2016). Bu doğrultuda, anlatma becerilerinden biri olan yazmanın da yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından olduğu söylemek yanlış olmaz. Yazma becerisi, ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemli bir dil becerisidir.

Raimes (1983) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin iletişim ve eğitim gibi iki önemli işlevinin olduğunu ifade etmiştir. Bunların ilki olan iletişim işlevi, yazma becerisinin günlük hayatta birçok iletişimsel eylemin gerçekleştirilmesine olanak tanınmasıyla ilgilidir.

Sosyal medya platformları, elektronik posta haberleşmesi ve dilekçe vb. resmî evraklar yazılı iletişimi zorunlu kılmaktadır. “Üretici dil becerilerinden olan yazma, bireylerin günlük yaşamlarında iletişim için son derece gereklidir” (Karatay, 2020, s. 411). Bunun yanında dil öğrenenler hedef dilin konuşulduğu bir ülkede yaşıyorsa yazılı iletişim kurma ihtiyacı zorunluluk hâline gelecektir.

Yazma becerisinin diğer işlevi ise eğitimidir. Dil becerileri birbirini tamamlayan bir bütündür. Dil öğrenme sürecinde yazma becerisi, dil yetkinliği kazanma sürecinde çeşitli katkılara sahiptir. Örneğin yazma becerisi öğrenilen dilin dil bilgisi yapılarının, deyimlerinin ve sözcüklerinin pekiştirilmesini kolaylaştırır. Böylelikle öğrencilerin hedef dile olan hâkimiyetlerini güçlendirir. Çakır (2010, s. 167) yazma becerisinin yabancı dil öğretimine eğitsel açıdan sağladığı katkıları şöyle sıralamıştır:

- Öğrenme sürecini kontrol etmek
- Öğrencilerin hedef dildeki seviyelerini belirlemek
- Öğretilen yapıların ve kelimeleri pekiştirmek
- Dil yanlışlarını görmek, noktalama işaretlerini öğretmek
- Diğer dil becerilerini daha iyi öğrenmek
- Öğrencilerin dil yetilerini geliştirmek
- Öğrencileri yaratıcı düşündürmek
- Öğrenilen konuları kısa dönemli bellekten uzun dönemli belleğe aktarmak
- Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine yardımcı olmak.

Özetle ifade etmek gerekirse “Ana dilinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenen birey de günlük ihtiyaçlarını o dilde karşılamak, mesaj yazmak veya sosyal medyada iletişimde bulunmak, derslerinin özetini yapmak, onlarla ilgili notlar almak, akademik yaşamla ilgili

deneme, makale gibi ödevleri hazırlamak ve benzer nedenlerden dolayı yazmaya ihtiyaç duymaktadır” (Karatay, 2020, s. 411-412).

2.2.3. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yazma becerisi.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), dil yeterliliklerini, öğretim programlarını ve ölçme-değerlendirmeyi ortak bir çerçevede toplamak amacıyla Avrupa Birliği tarafından oluşturulan bir metindir. Bu metin, yabancı dil öğrencilerinin iletişim kurabilmeleri için bilmesi gerekenleri ve dil düzeylerine göre ulaşması gereken yeterlikleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır (MEB, 2009). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkeleri tarafından hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının hazırlanmasının temelini oluşturmaktadır (AOÖÇ, 2012).

Çerçeve metinde yer alan bölümlerden biri de dil becerilerine göre basamaklı olarak düzenlenmiş yeterlik düzeyleridir. Temel dil becerileri, anlama ve anlatma olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2012, s. 60-90) dil becerilerini, bildirişim (iletişim) odaklı ele almakta ve dil kullanım alanlarını da bu temelde sınıflandırmaktadır.

Tablo 4

Çerçeve Metindeki Bildirişimsel Etkinlikler

Bildirişimsel Etkinlikler	
Algısal Etkinlikler	Üretken Etkinlikler
Dinleme	Konuşma
Okuma	Yazma

Yukarıda görüldüğü üzere, çerçeve metin dil becerilerini *bildirişimsel etkinlikler* başlığında ele almıştır. Bildirişimsel etkinlikleri de *algısal ve üretken* etkinlikler olmak üzere ikili bir sınıflamaya ayırmıştır. Metinde algısal etkinlikler dinleme ve okuma, üretken etkinlikler ise konuşma ve yazma alt başlıklarından oluşmuştur. Metinde ayrıca her bir beceriyle ilgili düzeylere göre yeterlik ölçütlerine yer verilmiştir. Aşağıda tez konusu doğrultusunda yalnızca yazma becerisiyle ilgili yeterliklere yer verilmiştir.

Çerçeve metinde üretici dil becerileri içerisinde yer alan yazma; duygu, düşünce ve isteklerin harflerle kodlanarak yazılı olarak aktarılmasıdır. Dil kullanıcıları, yazılı iletişimi gerçekleştirmek için çeşitli türlerde metinler yazarlar. Çerçeve metinde yer alan yazma türleri şunlardır (AOÖÇ, 2012, s. 64):

- Form ve soru kataloğu doldurma
- Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma
- Afiş hazırlama
- Rapor, mesaj vb. yazma
- Sonradan kullanma amacıyla not alma
- Dikte edilerek bir mesaj yazma
- Yaratıcı yazma
- Özel ya da ticari mektup yazma

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yazma becerisi üç farklı türde etkinlik grubuna ayrılmıştır. Bu etkinlik grupları başlangıç düzeyinden ileri düzeye doğru basamaklandırılmıştır. Metinde yer alan etkinlik grupları; “yazılı anlatım (genel), yaratıcı yazma ve rapor ve deneme/makale yazma” şeklindedir (2012, s. 64).

Aşağıdaki şekilde “yazılı anlatım, genel” etkinlik grubuna ve bunların düzeylere göre basamaklandırılmış ölçütlerine yer verilmiştir (AOÖÇ, 2012, s. 64):

Şekil 6

Yazılı Anlatım, Genel Yeterlik İfadeleri

Yazılı Anlatım, Genel	
C2	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir.
C1	Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
A2	"Ama", "çünkü" ya da "ve" gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

Yukarıda görüldüğü üzere Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yazılı anlatıma yönelik olarak verilen genel yeterlik ölçütleri A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar verilmiştir. Dil kullanıcılarının yeterlik düzeyleri, dil düzeyleri arttıkça basit cümleler oluşturmadan uzun ve karmaşık metin üretimi sürecine doğru ilerlemektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer verilen diğer bir etkinlik çerçevesi de "yaratıcı yazma" ile ilgilidir. Çerçeve metinde yer alan yaratıcı yazma yeterlikleri aşağıda sunulmuştur (AOÖÇ, 2012, s. 65):

Şekil 7

Yaratıcı Yazma Yeterlik İfadeleri

Yaratıcı Yazma	
C2	Seçilmiş bir yazı türüne uygun üslup kullanarak deneyimleri hakkında anlaşılır, akıcı ve sürükleyici öykü ve betimlemeleri kaleme alabilir.
C1	Anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir.
B2	Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir.
	Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.
B1	Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.
	Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. Bir öykü anlatabilir.
A2	Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir. Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir.
	Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.
A1	Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.

Yaratıcı yazma, basit yazma görevlerinden farklı olarak yeni ve özgün bir metin üretimi sürecini ifade etmektedir. Çerçeveye göre A1’de dil öğrenenin kendi yaşamını ya da hayal ettiği insanların yaşamını basit cümlelerle ifadesi etmesiyle başlayan yaratıcı yazma yeterlikleri, C2 düzeyinde yazı türlerine uygun, akıcı ve özgün metinler kaleme almakla son bulmaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer verilen en son yazma etkinlik çerçevesi de rapor ve deneme/makale yazmadır. Bu etkinlik çerçevesi için verilen yeterlik ifadeleri şunlardır (AOÖÇ, 2012, s. 65):

Şekil 8

Rapor ve Deneme / Makale Yazma Yeterlik İfadeleri

Rapor ve Deneme/Makale Yazma	
C2	Bir gerekçenin oluşturulduğu ya da bir önerinin veya edebi bir eserin eleştirel değerlendirildiği anlaşılır, akıcı, karmaşık rapor, makale veya deneme yazılarını kaleme alabilir. Metinleri, okuyucuların en önemli noktaları bulabilmelerini kolaylaştırmak için uygun ve etkili bir mantıkla yapılandırılabilir.
C1	Karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir.
B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.
	Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.
B1	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir.
	Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.
A2	Tanımlayıcı yoktur.
A1	Tanımlayıcı yoktur.

Rapor ve deneme / makale yazma günümüzde hedef dil olarak öğretilen yabancı dillerin eğitimindeki amaçlardan birini oluşturmaktadır. Özellikle akademik yazma düzeyinde ilerlemek isteyen kullanıcıların bu yeterlik düzeyinde ilerlemesi gerekmektedir. Bu beceriye ait kazanımlar B1'den başlayarak C2'ye kadar çeşitli yeterlilikleri bünyesinde barındırmaktadır.

2.2.4. Yabancı dil öğretiminde yazma yaklaşımları.

Literatürde yazma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yazma yaklaşımları bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar *ürün temelli yaklaşım* ve *süreç temelli yaklaşım* olarak iki ana başlıkta incelenebilir.

2.2.4.1. Ürün temelli yaklaşım.

Temelleri 18. yüzyıl İskoç realizmine dayanan (Ülper, 2008) ürün temelli yaklaşım, yazma öğretiminde kullanılan geleneksel yaklaşım olarak bilinmektedir. “Ürün temelli yazma modeli, öğrenim aşamasında öğrencilerin metin inceleme ve inceledikleri metni taklit etmeye dayalı olarak öğrendikleri geleneksel yazma yaklaşımını ifade etmektedir” (Özdemir, 2019, s. 550).

Ürün temelli yaklaşımda yazma, yazılan konuyla ilgili bilgilerin kâğıda aktarılması olarak görülmüş ve çoğu zaman bilgi aktarımıyla özdeşleştirilmiştir (Tabak & Göçer, 2013). Ürün temelli yaklaşım; yazmayı sözcüklerin, söz diziminin ve bağdaşıklık araçlarının uygun şekilde kullanımına odaklanan dilsel bilgi olarak görür (Pincas, 1982). Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşüncelerini tutarlı bir biçimde ifade edebilmelerini, dil bilgisi kurallarını hatasız bir şekilde uygulayabilmelerini ve sözcükleri doğru kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu yaklaşıma göre yapılan yazma derslerinde, dilin doğru kullanımına odaklanılır. Yazım, noktalama gibi mekanik becerilerin yanında kâğıt düzeni, yazı okunaklılığı gibi biçimsel özelliklere de önem verilir. Ürün temelli yaklaşım, yazılı bir ürünün hangi süreçlerle oluşturulduğundan ziyade ortaya çıkan yazıyla ilgilenir. Bu yaklaşımın uygulama süreci genellikle “bir yazma görevi verme, bu görevin sonucunda oluşan ürünleri öğrencilerden toplama ve toplanan bu ürünlerdeki hataları düzelterek öğrenciye geri verme” aşamalarından oluşur (Raimes, 1983). Bu yaklaşım öğrencilerin bir yazı üretebilmek için geçirdiği gerçek süreçleri görmezden gelmesi (Badger & White, 2000), hata düzeltmesine sıkça başvurulduğundan motivasyon ve özgüveni olumsuz etkilemesi (Yan, 2005), yazmaya karşı kaygıya sebep olması (Zamel, 1982, s. 78), kuralcılığa dayandığından yaratıcılığı köreltmesi (Arı, 2015, s. 134), öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olması (Ülper, 2008, s. 39) ve bireysel farklılıkları dikkate almaması (Tabak & Göçer, 2013) gibi sebeplerle eleştirilmektedir. Buna karşın ürün temelli yaklaşım öğrencilere metinler hakkında dilsel bilgi

vermenin gerekliliğini savunması (Badger & White, 2000), taklit etmenin öğrenmedeki rolünü benimsemesi (Badger & White, 2000) ve dil bilgisi, yazım ve noktalamaya dikkat çekmesi (Yan, 2005) gibi çeşitli yönleriyle de önemli görülmektedir.

2.2.4.2. Süreç temelli yaklaşım.

Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazılı ürünü ön plana çıkarmayan, temelde yazma sürecine odaklanan bir yaklaşımdır (Ülper, 2008). Süreç temelli yazma yaklaşımında ürünün kendisinden ziyade nasıl ortaya çıktığı önem taşımaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma öğretimi öğrencilerin nasıl yazdıklarını tanımlamayı, ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Süreç temelli yazma yaklaşımı; bir yazıyı yazmadan önce, yazma sırasında ve sonrasında gerçekleşen süreçlere ilişkin alt becerilere odaklanır ve bunlarla ilgili stratejiler üretir (Özdemir, 2014). Brown süreç temelli yazma yaklaşımının öğretim ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir: (akt. Ülper, 2008, s. 40-41).

- Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak

Literatüre bakıldığında süreç temelli yazma ile ilgili iki modelin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan birinci Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, diğeri ise 6+1 Modelidir.

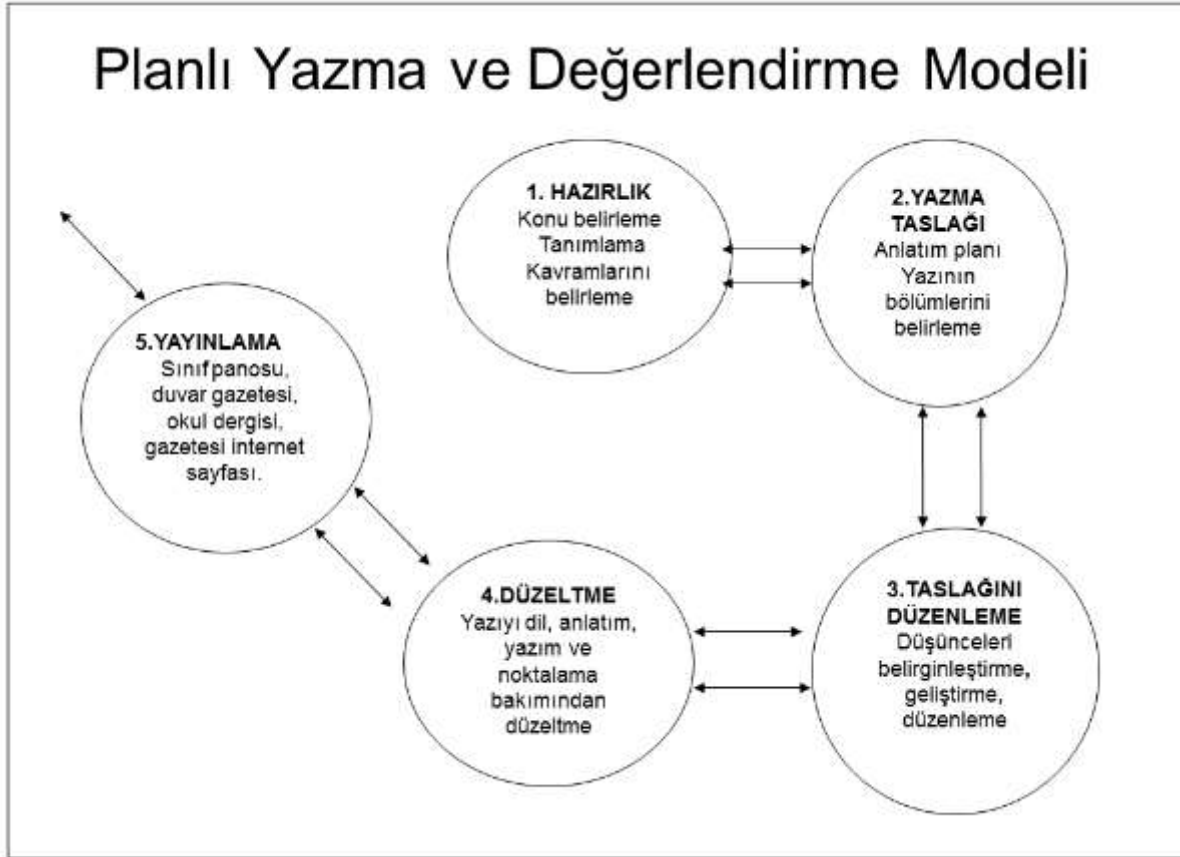
2.2.4.2.1. Planlı yazma ve değerlendirme modeli.

Süreç temelli yazma yaklaşımı çerçevesinde birçok öğretim modeli geliştirilmiştir. Bunlardan biri de Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramını temel alan bu model, “hazırlık”, “yazma taslağı oluşturma (planlama)”, “yazma

taslağını gözden geçirme/düzenleme”, “düzeltme” ve “yayımlama” aşamalarından oluşmaktadır (Karatay, 2015).

Şekil 9

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli



Kaynak: (Karatay, 2015, s. 30)

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ilk aşaması hazırlıktır. Bu aşamada yazma konusu belirlenmeli ve sınırlandırılmalıdır. Metnin hangi amaçla ve hangi hedef kitleye yazılacağına karar verilmelidir. İkinci aşama, planlama ve yazma taslağı oluşturmayı içermektedir. Bu aşamada öğrencilerin, oluşturacakları metni planlamaları, konunun ana ve alt başlıklarını belirlemeleri beklenmektedir. Öğrenciler bu aşamada oluşturacakları metnin akışını belirleyerek düşüncelerini metnin hangi bölümünde işleyeceklerine karar vermeleri gerekir. Üçüncü aşama, yazma taslağının gözden geçirilmesidir. Bu aşamada konuyla ilgili

nelere değinilip değinilmediğı gözden geçirilir. Yazının eksikleri ortaya çıkarılır. Bu noktada öğretmenin rehberliğı ve yönlendirmeleri önem taşımaktadır. Dördüncü aşamada, tespit edilen eksiklikler, yazım ve noktalama hataları düzeltilir. Yazı dil ve anlatım yönünden geliştirilir. Bu aşamada metnin anlam bütünlüğüne ve tutarlı bir biçimde sunulmasına özen gösterilmelidir. Son aşama ise metnin nihaî şeklinin yayımlanmasıdır (Karatay, 2015).

2.2.4.2.2. 6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modeli.

Literatürde sıklıkla değinilen süreç temelli yazma modellerinden biri de Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelidir. Bu model hem iyi bir yazıda olması gereken özelliklerin öğretimini hem de analitik değerlendirmeyi kapsayan bir modeldir. Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğretmenlerin çözümleyici bir bakış açısıyla yazma sürecini öğretmelerini ve öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünleri değerlendirmelerini kolaylaştırmak için tasarlanan bir öğretim modelidir (Özkara, 2007).

Özdemir (2014, s. 45)'e göre 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeline göre iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme çalışması şu aşamalardan meydana gelmelidir:

1. Fikirler
2. Organizasyon
3. Üslûp
4. Kelime Seçimi
5. Cümle Akıcılığı
6. İmlâ ve Noktalama Kuralları
7. Sunum

Yazma sürecinin planlanmasına ve değerlendirilmesine dayanan süreç temelli yazma öğretimi hem ortaya çıkan ürünlerin nitelikli olmasını hem de öğrencilerin yazma çalışmalarında daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Karatay, 2015; Ülper, 2008; Özkara, 2007).

2.2.4.3. Yazma eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması.

Yazma eğitimi yaklaşımlarının sahip olduğu özellikler aşağıda yer alan tablodaki gibi sınıflandırılabilir (Coşkun, 2009, s. 55-56):

Tablo 5

Yazma Eğitimi Yaklaşımlarının Sınıflandırılması

Ürün Odaklı Yazma	Süreç Odaklı Yazma
Yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.	Yazma becerisi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda gerçekleştiği bir süreç olarak düşünülür.
Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.	Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olmasını sağlamaktır.
Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin her konuyu her zaman yazmaya hazır olduğu varsayılır.	Hazırlık aşaması çok önemlidir. Bu aşamada öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması amaçlanır.
Öğretmen, yazma konusunu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.	Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip eder, ona yol gösterir, metin oluşturmasında yardımcı olur.
Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.	Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltacak ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılır.
Öğrencilerin hepsi aynı düzeyde kabul edilir.	Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.
Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan daha önemlidir.	İçerik, biçimsel niteliklerden daha önemlidir.
Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu (genellikle bir atasözü veya özdeyiş) verilir.	Özel bir amaç olmadıkça, konu sadece bir araçtır, öğrenciye çeşitli konulardan herhangi birini seçme hakkı verilir.
Belli metin türleri dışına çıkılmaz.	Her türden metin oluşturulur.
Öğrencinin konuyla ilgili “doğru” düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.	Öğrencinin başkalarına göre doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın kendi düşüncelerini rahatça ve başarılı bir şekilde açıklaması önemlidir.
Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.	Yazma becerisinin temelinde bilişsel beceriler olduğu düşüncesinden hareketle öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek amaçlanır.
Değerlendirme not vermek için yapılır.	Değerlendirmedeki en önemli amaç, öğrenciye yazma sürecinde yaşadığı sorunları göstermek ve yanlışların düzeltilmesinde ona yol göstermektir.
Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır.	Yazma zevk ve alışkanlığı kazandırarak öğrencinin sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmasını sağlamak amaçlanır.

2.2.5. Yabancı dilde yazma kaygısı.

Yabancı bir dili öğrenmek birçok insan için zor bir süreç olabilmektedir. Bu süreci etkileyen ve zorlaştıran birçok farklı etmen bulunmaktadır. Bunlardan biri de kaygıdır. Kaygı, “sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum”dur (Aydın & Zengin, 2008, s. 84). Huzursuzluk, endişe, gerginlik, kendinden şüphe duyma, hayal kırıklığı ve tedirginlik gibi olumsuz durumlarla ilişki olarak görülen kaygı, öğrenmeyi engelleyen duyuşsal unsurlardan biridir (Fang, 2011). Lewis, kaygının özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir (akt. Palti, 2012, s. 19):

- ✓ Hoş olmayan, elem veren bir duygulanım durumudur.
- ✓ Gelecekle ilgili endişeleri içerir.
- ✓ Duygulanım durumu öznel olarak algılanır.
- ✓ Rahatsızlık verir.
- ✓ Bedensel rahatsızlıkların oluşmasına neden olur.

Kaygının öğrenme üzerinde çeşitli etkileri bulunmaktadır. Scovel (1991), bu etkileri yapılandırıcı kaygı ve zayıflatıcı kaygı olmak üzere iki grupta incelemiştir. Yapılandırıcı kaygı, öğrenme sürecini olumlu etkileyen ve kaygı düzeyinin az olduğu durumlarda ortaya çıkar. Bu türde öğrenci, öğrenme sürecinde dikkatini daha fazla yoğunlaştırır ve bu durum öğrencinin sürecin farkında olmasını sağlar. Zayıflatıcı kaygı ise öğrencide endişe düzeyini artıran ve öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı azaltan bir kaygı türüdür. Bu türde kaygı yaşayan öğrenciler, öğrenme sürecinde çeşitli güçlükler yaşar (Scovel, 1991; akt. Melanlıoğlu, 2013). Bu doğrultuda değerlendirildiğinde kaygı, “dil öğrencisinin öğrenmesine ket vurduğu, başarı durumunu azalttığı durumlarda zarar verici, başarıya güdülediği, öğrenmeye motive ettiği durumlarda faydalı olabilecek bir duygu durumudur” (Altunkaya, 2015, s. 70).

Kaygı, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen duyuşsal etmenlerden biri olarak görülmektedir. “Ülkemizde ve yurt dışında yapılan birçok araştırmanın sonuçları yabancı dil kaygısının diğer kaygılardan farklı olduğunu ve yabancı dil öğrenme sürecinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir” (Öner ve Gedikoğlu, 2007, s. 77). Young (1991), yabancı dil kaygısını etkileyen faktörleri altı başlık altında ele almıştır: (akt. Erdil, 2016, s. 25)

1. Kişiler ve kişiler arası nedenler.
2. Dil öğrenimine ilişkin bireysel farklılıklar.
3. Dil öğrenimine ilişkin eğitimci inançları.
4. Eğitimci - öğrenci etkileşimleri.
5. Sınıf ortamları.
6. Dil testleri.

Yabancı dil kaygısı hem anlama hem de anlatma becerilerini etkilemektedir. Anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma olarak sınıflandırılmaktadır. Kaygı açısından bakıldığında dil becerilerinin her birisi için kaygıdan söz edilmektedir. Alanyazında dinleme kaygısı (Kılıç, 2007), konuşma kaygısı (Özdemir, 2012; Melanlıoğlu & Demir, 2013), okuma kaygısı (Altunkaya, 2015) ve yazma kaygısı (Maden, Dinçel & Maden, 2015; Aytan & Tunçel, 2015; Şen & Boylu, 2017; Tayşi, 2018) terimlerine yer verilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yabancı dil öğretiminde kaygı düzeyinin en yüksek olduğu beceriler, dinleme ve konuşma olarak tespit edilmiştir (Horwitz, Horwitz & Cope., 1986). Ancak okuma ve yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri ile ilgili de birçok araştırma mevcuttur.

Yabancı dil kaygısının çeşitlerinden biri yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı, yazma sürecinde duyulan endişe olarak ifade edilebilir (Aytan & Tunçel, 2015). “Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepkidir. Bireylerin yazma performanslarını

olumsuz etkileyen bu tepki, eğitimin her düzeyinde görülebilir (Tiryaki, 2012, s. 20). Dil öğrencileri, çeşitli sebeplerle yazma kaygısı taşıyabilmekte ve bu nedenle de yazılı metin üretiminde birtakım zorluklar yaşayabilmektedir. Yazma becerisinin doğası gereği taşıdığı güçlükler bu durumun ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çünkü yazma, hem alt düzey hem de üst düzey bilişsel süreçlerin harmanlandığı karmaşık bir beceridir. Yazma sürecinde; düşünme, planlama, sıralama, mantıklı ve tutarlı bir düzen içinde yazma, sözcük bilgisi ve dil bilgisini doğru ve etkili kullanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama gibi birçok farklı eylem birlikte işe koşulur. Bu yüzden yazma becerisi en zor dil becerisi olarak nitelendirilmiştir. Yabancı dil öğrenimi göz önüne alındığında bu zorluk daha belirginleşmektedir. Yazma becerisinin doğasından gelen zorlukların yanında, psikolojik olarak öğrencileri etkileyen çeşitli nedenlerden de bahsedilebilir. Aytan & Tunçel (2015) bu etmenleri üçe ayırmıştır:

1. Yazılı ürüne olumsuz eleştiriler yapılması
2. Bireysel olarak değerlendirilmeye karşı duyulan korku
3. Yazma ile ilgili derslerde görülen başarısız olma endişesi

Yazma kaygısı ile ilgili olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan araştırmalar ölçek geliştirme çalışmaları (Maden, Dinçel & Maden, 2015; Aytan & Tunçel, 2015; Şen & Boylu, 2017; Tayşi, 2018), kaygı düzeyini betimlemeye yönelik çalışmalar (İşcan, 2015; Polatcan, 2016; Kılınç, Aytan & Ünlü, 2016) ve bir öğretim uygulamasının kaygıya etkisini araştıran çalışmalar (Taşdemir, 2017, Bayat, 2018) olarak sınıflandırılabilir. Nicelik olarak çok sınırlı sayıda olan bu araştırmalar aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

İşcan (2015) araştırmasında Ürdünlü öğrencilerin yazma kaygılarını incelemiştir. Araştırmada Cheng tarafından geliştirilen “İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğrenen 100 Ürdünlü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, Ürdünlü öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin

somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunmuş, bu öğrencilerin bilişsel kaygı düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Kılınç, Aytan & Ünlü (2016) yaptıkları araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, dil bilgisi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları 581 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve dil bilgisi açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Polatcan (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini betimleyen bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin yazma kaygılarını dil ailelerine ve dil düzeylerine göre incelemiştir. 75 öğrenciden veri toplanan bu araştırmaya göre yazma kaygısıyla dil aileleri ve dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur.

Taşdemir (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında özel yazmanın yazma kaygısına etkisini incelemiştir. C1 düzeyinde okuyan 68 yabancı öğrencinin katıldığı bu deneysel araştırmada, özel yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya konulmuştur.

Bayat (2018) yaptığı araştırmada Türkçe öğrenen yabancılara uygulanan akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkisini incelemiştir. Karma yöntem araştırması olan bu çalışmada, öğrencilerden hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları C1 düzeyinde öğrenim gören 24 yabancı öğrenciden seçilmiştir. Araştırma sonucunda akran değerlendirmesi uygulamasının öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı ve yazılı anlatım becerisini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için geliştirilen ilk ölçek Maden, Dinçel & Maden (2015) tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Orta düzeydeki öğrencilere yönelik olarak hazırlanan bu ölçeğin geliştirilme sürecinde 172 öğrenciyle çalışılmıştır. 4'lü likert tipinde geliştirilen ölçek 5 boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek için geliştirilen bir diğer ölçek de Aytan & Tuncel (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği”dir. Başlangıç düzeyi öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bu ölçek, dört boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Alanyazında yer alan bir başka ölçek de Şen & Boylu’ya (2017) aittir. Hedef kitlesi Türkçe öğrenen orta düzeydeki öğrenciler olan bu ölçek, 2 boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde 280 öğrenciden veri toplanmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin geliştirilen en son ölçek ise Tayşi (2018)’ye aittir. Orta düzeyde Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlanan bu ölçek 3 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır.

2.2.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sorunları.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmalar; öğrencilerin yazma anlatımlarında yaptıkları genel hatalar, dil bilgisi yanlışları, yazım ve noktalamada yaşanan sorunlar ve metinsellik ölçütleri bakımından görülen sorunlar gibi konularda çeşitlilik göstermektedir. Bütün bu konular göz önüne alındığında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını inceleyen araştırmalar, iki temel kategoriye ayrılabilir. Bunların ilki farklı uyruklara sahip öğrencilerin yazılı ürünlerinin bir arada değerlendirildiği araştırmalar, ikincisi ise belirli bir uyruğa mensup öğrenci grubunun hatalarını ortaya koyan araştırmalardır. Öncelikle uyruk ayrımı gözetmeksizin yapılan araştırmalar aşağıda tanıtılmıştır.

Ersoy (1997), yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı uyruklara sahip temel, orta ve yüksek düzeyde Türkçe öğrenen 150 yabancı öğrencidir. Araştırmada öğrencilerin yanlışları sesbilim, biçimbilimsel, anlambilimsel ve yazım-noktalama açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ses bilgisi başlığında en çok büyük ünlü uyumu yanlışları yaptığı, biçimbilim başlığında en çok eylem çekiminde

zorlandıkları ve yazım konusunda en çok sözcüklerin yazımında güçlükler yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Kara (2010) yaptığı araştırmada farklı uyruklara ve farklı dil düzeylerine sahip öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı sorunları ele almıştır. Araştırmada birkaç farklı yolla veri toplanmıştır. Bunlardan biri de yazılı anlatıma dayalı veridir. Araştırmada öğrencilerin yaptıkları yazılı anlatım yanışları belirlenmiş ve örnekleriyle sunulmuştur.

Büyükkiz & Hasırcı (2013), Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarını yanış çözümleme yöntemine göre incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı uyruklara sahip B1 ve B2 düzeyindeki 42 öğrencidir. Araştırmada öğrencilerin toplam 1282 yanış yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan yanışların %44,46'sının yazım ve noktalama, %14,44'ünün sözcük seçimi %31'nin dil bilgisi ve %9,9'nun söz dizimi başlıklarında olduğu ortaya konulmuştur.

Emiroğlu (2014), yabancı öğrencilerin yazılı ürünlerinde Türkçenin dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili yaşadıkları güçlükleri incelemiştir. Araştırmada 13 farklı uyruğa sahip 51 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada Türkçenin dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili konuların öğrenciler açısından taşıdığı zorlukları tespit etmek için öğrencilere bir anket uygulanmış, ayrıca açık uçlu sorularla öğrencilerin bu konular hakkındaki yazma uygulamaları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaşadıkları zorluklar ülkelere, yaşa ve mezuniyet durumlarına göre detaylı olarak betimlenmiştir.

Yağmur Şahin (2013) yaptığı araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları ek yanışlarını ele almıştır. Araştırmada farklı uyruklara sahip B2 düzeyindeki 23 öğrencinin yazılı ürünleri yanış çözümleme yaklaşımına göre incelenmiştir. Çalışmadaki veriler öğrencilere 250-300 sözcük uzunluğunda kompozisyonlar yazdırılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında en

sık yaptığı ek yanlışlarının durum, tamlama, kip ve şahıs, filimsi, fiil çatısı ve çokluk konularında olduğu tespit edilmiştir.

Başoğul & Can (2014) Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını araştırmıştır. Bu çalışmada 56 Moldov, 29 Kosovalı, 25 Makedon, 23 Sırp, 19 Boşnak, 14 Yunan, 13 Arnavut, 13, 11 Roman, 5 Karadağlı, 3 Hırvat ve 2 Macar olmak üzere toplam 200 öğrenciden yazılı anlatım verisi toplanmıştır. Elde edilen veriler dil bilgisi ve yazım hataları olmak üzere gruplandırılmıştır. Ayrıca uyruklara göre yazılı anlatım hatalarını içeren bir bölüm de çalışma içerisinde yer almıştır.

Aytan & Güney (2015), Yıldız Teknik Üniversitesi örnekleminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların yazılı ürünlerinde karşılaştığı problemleri ele almıştır. Araştırmanın katılımcıları A1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören Filistin, Afganistan, Yemen, Tunus, Zambiya, Zimbabve, Karadağ, Mısır, Kamerun ve Endonezya uyruklarına sahip toplam 15 kişidir. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar; yazımsal, ses bilgisel, sözlüksel-anlamsal, söz dizimsel ve biçimbilgisel yanlışlar olarak sınıflandırılmış ve yapılan yanlışların inceleme kategorilerine göre oranlarına yer verilmiştir. Araştırmada birçok farklı uyuğu sahip kişinin yer almasına rağmen, yapılan inceleme toplu bir biçimde yapılmamış, uyruk ayrımı gözetilmiştir.

Bakır (2015) yaptığı doktora tezi çalışmasında C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı uyruklara sahip 172 uluslararası öğrencidir. Araştırmada öğrencilerin dil bilgisi yanlışları fonetik, kavram işaretleri, isim ve fiil tabanı, kavram ilişkileri cümle, yazım ve noktalama başlıklarında sınıflandırılmış, bu başlıkların toplam yanlış sayısı içerisindeki oranlarına ve yanlış kullanım örneklerine yer verilmiştir.

Esawi (2015), Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları ile ilgili hata analizi araştırması yapmıştır. Yüksek lisans tez çalışması olarak yapılan bu araştırmada

34 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak araştırmada bu öğrencilerin hangi uyruğa mensup oldukları belirtilmemiştir. Öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri yazım, morfoloji, leksikoloji ve söz dizimi bakımından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda öğrencilerin hangi hata tiplerini yaptıkları ve bunların hangi oranlarda görüldükleri tablolaştırılarak ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada tespit edilen her hata tipi için düzeltmeye dönük çözüm önerileri de sunulmuştur.

Yılmaz & Bircan (2015) yaptıkları araştırmada yabancı öğrencilerin kompozisyonlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre çözümlemişlerdir. Araştırmanın verileri A2 düzeyinde öğrenim gören ve farklı uyruklara sahip 22 öğrencinin kompozisyonlarından toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin 1154 yanlış yaptıkları ortaya konulmuştur. Bu yanlışlar ise kategorilerine göre en çok yazım ve noktalama kaynaklı olduğu, ardından dilbilgisel, söz dizimsel ve sözcüksel olduğu tespit edilmiştir.

Sarıca & Od (2015), yaptıkları araştırmada Türkçe öğrenen yabancıların tamlama sorunlarını araştırmışlardır. Araştırmanın katılımcılarını farklı uyruklara sahip A1 ve B1 düzeyinde öğrenim gören 29 öğrenci oluşturmuştur. Nitel durum çalışması deseni ile tasarlanan araştırmada öğrencilerin yazılı ürünleri yanlış çözümlemesi metoduna göre incelenmiştir. Öğrencilerin yanlışları dil içi gelişimsel yanlışlar ile sınırlandırılmış, diller arası yanlışlar değerlendirme dışı tutulmuştur. Ayrıca öğrencilerin tamlama yanlışları; isim tamlamasını oluşturan eklerin kullanılmaması, belirtili isim tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması ayrımının yapılamaması, durum eki alan sözcüklerde tamlama eklerinin kullanılmaması ve tamlanan ekinin yanlış kullanımı olmak üzere dört grupta incelenmiş ve bunların örneklerine yer verilmiştir.

Yıldırım (2016) yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık görünümünü araştırmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı uyruklara sahip B1 düzeyindeki 81 öğrencidir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin

yazılı ürünlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi %32,86 olarak saptanmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin yanlışları bağlama öğeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksilteli anlatım ve değiştirim başlıklarında tespit edilerek örneklendirilmiştir.

Çerçi, Derman & Bardakçı (2016), Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yöntemine göre incelemiştir. Araştırmada Afganistan, Çad, Filistin, Gambiya, Gana, Kenya, Pakistan, Ruanda, Somali, Tunus ve Zambiyalı toplam 14 öğrenciyle çalışılmıştır. Bu öğrencilerin kur atlama sınavı verilerinden elde edilen yanlışlar; dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve yazım-noktalama başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Önder (2017) yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım hatalarını çözümlenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını farklı uyruklara sahip 65 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların A2, B1 ve B2 düzeyindeki kur sonu sınavlarının yazma bölümleri veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaptıkları yanlışlar sesdizgesel, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve yazımsal yanlışlar başlıkları altında sınıflandırılmış ve her bir kategoride öğrencilerin yanlış kullanım örneklerine yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 6156 yanlış yaptığı ve bunların en çok yazımsal kategoride olduğu ortaya konulmuştur.

Orhan (2018) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı uyruklara sahip B1 düzeyindeki 51 yabancı öğrencidir. Araştırmada hata analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan hata analizine göre öğrencilerin sözcük düzeyinde ve sözdizimsel düzeyde yaptıkları yanlışlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcük düzeyinde en fazla ses olaylarına uyum, eklerin kullanımı, bağlaçların kullanımı ve birleşik sözcüklerin yazımında hata yaptıkları, sözdizimsel düzeyde de en fazla cümle kuruluşunda hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile ilgili ikinci grup araştırmalar belirli bir uyruğa mensup öğrenci grubunun yanlışlarını ortaya koyan çalışmalardır. Türkçe öğrenen Rus, Arap, Fars, Afgan, Belaruslu, Moğol, Boşnak ve Japonların yazma becerileri ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların özellikle Arap öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araplar ile ilgili yapılan araştırmalarda daha da özele gidilmiş ve Iraklı, Suriyeli, Ürdünlü ve Mısırlı öğrencilerin yazma becerileri müstakil olarak incelenmiştir. Aşağıda belirli bir uyruğa mensup öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılan araştırmalar tanıtılmıştır.

Albayrak (2010), Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını dil bilgisi bakımından incelemiştir. 35 öğrenciden veri toplanarak yapılan bu araştırmada, öğrencilerin yaptıkları dil bilgisi yanlışları; fonetik, kavram işaretleri, isim ve fiil tabanları, kavram ilişkileri, cümle, yazım ve noktalama başlıkları altında ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda Moğol öğrencilerin bu kategorilerde yaptıkları yanlış türleri örnekleriyle açıklanmış ve yapılan yanlışların oran bazında gösterimine yer verilmiştir.

Subaşı (2010) yaptığı çalışmada Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini hata analizi metoduyla incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları temel, orta ve ileri düzeyde Türkçe öğrenen 60 öğrencidir. Araştırma sonucunda Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların büyük ölçüde diller arası kategoride yer aldığı, ana dilin hedef dile etkisinden kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Bölükbaş (2011) yaptığı araştırmada Arap öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Katılımcıların hangi düzeyde olduğu belirtilmeyen bu araştırmada 20 öğrenciden yazılı anlatım verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Arap öğrencilerin en çok yazım ve noktalama yanlışı yaptıkları, daha sonra yazılı anlatımlarında sırasıyla dil bilgisi, sözcük seçimi ve söz dizimi yanlışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Jarbold (2012) yüksek lisans tez araştırmasında Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını dil bilgisi açısından incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkçe öğrenen 80 kolej öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre Moğol öğrencilerin fonetik, kavram işaretleri, isim ve fiil tabanı, kavram ilişkileri, cümle, yazım ve noktalama yanlışları belirlenmiş ve örnekleriyle verilmiştir.

İnan (2013) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında İranlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören 71 öğrencidir. Katılımcılar B2 düzeyindedir. Araştırmada nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Veri toplama ve ölçme aracı olarak yazılı anlatım ürünleri, kişisel bilgi formu ve bir dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre İranlıların yazma açısından orta düzeyde başarı gösterdikleri, bu başarılarının ise ana dili ve cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise İranlıları yazılı ürünlerinde süreç temelli, biçim-sözdizimsel, sözcük-anlamsal, ses bilimsel ve yazım, noktalama hataları yaptıkları belirlenmiştir. Bu hatalar ile ilgili yanlış kullanım örneklerine yer verilmiştir.

Tunçel (2013) araştırmasında başlangıç seviyesinde Türkçe öğrenen yabancıların yazım yanlışlarını incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları değişim programıyla Türkiye'ye gelen 8 Belaruslu öğrencidir. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazma ödevlerinden ve kur sonu sınavlarından elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazım hataları harf ve noktalama, sözcük ve ek yazımı yanlışları olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Belaruslu öğrencilerin yazılı ürünlerinde 200 yazım yanlışları yaptıkları belirlenmiş ve bu yanlışlar inceleme başlıklarına göre örneklendirilerek ortaya konulmuştur.

Polat (2014) doktora tez çalışmasında Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışlarını incelemiştir. Rusların Türkçe öğrenirken ne tür

hatalar yaptığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada çeşitli Türkçe öğretim merkezlerinden 850 kişi yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin yaptığı yanlışlar ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada ayrıca Türkçe ve Rusçanın karşıtsal çözümlemesi yapılmıştır. Böylelikle Rus öğrencilerin yaptıkları dil bilgisi yanlışlarının sebepleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Boylu (2014), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki İranlı öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları sorunları incelemiştir. Toplam 120 öğrencinin yazılı anlatım ürünlerinin incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin yaptıkları yanlışlar; ses bilgisi yanlışları, biçim bilgisi yanlışları, söz dizimi yanlışları ve sözcük bilgisi yanlışları olmak üzere dört grupta incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hatalı kullanım örneklerine de çalışmada yer verilmiştir.

Arslan & Klicic (2015) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde yaşanan sorunları ele almışlardır. Araştırmanın katılımcılarını Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmada kontrollü, güdümlü ve serbest yazmaya dayalı veriler toplanmış ve elde edilen veriler dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama gibi ölçütler açısından değerlendirilmiştir.

Ceran, Yıldız & Çakın (2015), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazılı ve sözlü anlatımda yapılan hataları araştırmıştır. Türkçe öğrenen bir Japon öğretim görevlisinden toplanan yazılı ve sözlü anlatım verileri ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Keshavarz'ın yanlış çözümleme metoduna göre yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları, sesbilimsel açıdan yanlışlar, biçim ve söz dizimsel açıdan yanlışlar, sözcük anlamsal yanlışlar ve süreç temelli yanlışlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sözlü anlatım yanlışlarının yazılı anlatım yanlışlarına göre daha fazla sayıda olduğu saptanmıştır.

Çetinkaya (2015) yaptığı araştırmada B2 düzeyindeki Arap öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını çözümlemiştir. 50 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu araştırmada, yanlış çözümleme metodu kullanılmıştır. Öğrencilerin yanlış kullanımları dilsel, bilişsel işleme ve iletişimsel özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı ürünlerinde toplam 337 yanlış saptanmış ve dilsel açıdan bakıldığında bu yanlışların yapılma sıklığına göre biçimbilimsel, sözdizimsel, yazımsal ve sözlüksel-anlamsal şeklinde sıralandığı ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrenci yanlışları bilişsel işleme özellikleri açısından değiştirim, yer değiştirme ekleme ve eksiltme şeklinde sıralanırken, iletişimsel özellikleri açısından bölümsel ve bütünsel olarak sıralanmıştır.

Nurlu & Kutlu (2015) Afgan öğrencilerin A1 düzeyindeki yazma sorunlarını incelemiştir. Araştırmada yazılı anlatım dokümanları, görüşme ve gözlem gibi farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı 94 lise öğrencisidir. Araştırmadan elde edilen yanlışlar yazım, ek ve sözcük yanlışları olarak gruplandırılarak örneklerle açıklanmıştır.

Arhan (2015) yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları durum eki yanlışlarını araştırmıştır. İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yapılan araştırmada A1 ve A2 seviyesinde öğrenim gören toplam 75 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın verileri toplanırken öğrencilere üçer konu verilmiş, öğrencilerin bu konulardan bir tanesini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları yanlışlar biçim bilgisi, ad durum ekleri ve sözcük bilgisi şeklinde gruplandırılarak incelenmiştir.

Elsawah (2016) ana dili Arapça olanların Türkçe yazılı anlatımlarındaki sözcük kullanımları ve yazım yanlışlarıyla ilgili yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırma kapsamında Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde öğrenim gören 220 Arap öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda

öğrencilerin sözcük kullanım hataları ve yazım yanlışları detaylı olarak sınıflandırılmış ve her bir sınıflandırma ile ilgili öğrencilerin yanlış kullanım örneklerine yer verilmiştir.

Kırbaş (2017) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında Ürdünlü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştığı güçlükleri araştırmıştır. Araştırmanın verileri A2 düzeyinde öğrenim gören 48 Ürdünlü öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre incelenen kompozisyon örneklerinde toplam 2189 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışların da kategorilerine göre sırasıyla ses bilgisi, biçim bilgisi ve anlam bilgisi başlıklarında olduğu saptanmıştır.

Mufley (2017) yüksek lisans araştırmasında Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştığı sorunları araştırmıştır. Araştırmanın verileri hem öğrencilerle yapılan görüşmelerden hem de yazılı anlatım örneklerinden toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dokümana dayalı verileri ve görüşme verileri mukayese edilerek incelenmiştir.

Sayed (2017) yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır’da Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın verileri A1 ve A2 düzeyinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Arap öğrencilerin ses bilgisi, alfabe, duyulan geçmiş zaman gibi konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

3. Bölüm

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma kaygılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Bundan dolayı çalışmada karma yaklaşımın benimsendiği söylenebilir.

Araştırmanın nicel kısmını oluşturan bölümde *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasında, birlikte değişimin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama, korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile ilişki olmak üzere iki türdür (Karasar, 2014). Bu çalışmada farklı araştırma sorularına yönelik olarak her iki türden de yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında yazma başarısı ve yazma kaygısının cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespitinde karşılaştırma yolu ile ilişkisel tarama; yazma başarısı ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin tespitinde ise korelasyon türü ile ilişkisel tarama türü kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan bölümde ise *durum çalışması* kullanılmıştır. Alanyazında “*örnek olay incelemesi, vaka çalışması, olay incelemesi*” olarak da adlandırılan durum çalışması”, “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir” (Meriam, 2015, s. 40). Durum çalışmalarında veri toplama araçlarında çeşitlilik görülür. Dokümanlar, arşiv kayıtları, gözlemler, katılımcı gözlemleri ve fiziksel gereçler bunlardan bazılarıdır (Gliner, Morgan & Leech, 2015). Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği, durum ya da durumların derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışmalarının amacı, bir ya da birkaç durum hakkında derinlemesine bilgi sağlamak ve anlayış geliştirmektir (Gliner, Morgan & Leech, 2015). Bu çalışmada da Türkçe öğrenen

Somalili öğrencilerden alınan yazılı dokümanlar, dil bilgisi yanlışları bakımından derinlemesine incelendiğinden nitel durum çalışması yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğrenimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ULUTÖMER) orta düzey kur sınıflarında (B1-B2) öğrenim gören 53 Somalili öğrenciden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete, yaşa, eğitim seviyesine, Türkiye’de bulunma süresine, Türkçe kitap okuma sıklığına ve Türkçe yazı yazma sıklığına ilişkin sahip oldukları özellikler şu şekildedir:

Tablo 6

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	17	32,1
Erkek	36	67,9
Toplam	53	100,0

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Somalili 53 öğrencinin 17’si kadın, 36’sı erkektir. Araştırmada yer alan erkeklerin oranı % 67,9, kadınların oranı ise % 32,1’dir.

Tablo 7

Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
18	7	13,2
19	17	32,1
20	13	24,5
21	5	9,4
22	3	5,7
24	4	7,5

25	2	3,8
26	1	1,9
28	1	1,9
Toplam	53	100,0

Tablo 7’de araştırmanın çalışma grubu öğrencilerinin yaş dağılımı bilgisine yer verilmiştir. Buna göre çalışma grubunun % 13,2’sinin oluşturan 7 öğrenci 18, %32,1’ini oluşturan 17 öğrenci 19, %24,5’ini oluşturan 13 öğrenci 20, %9,4’ünü oluşturan 5 öğrenci 21, %5,7’sini oluşturan 3 öğrenci 22, %7,5’ini oluşturan 4 öğrenci 24, %3,8’ini oluşturan 2 öğrenci 25, %1,9’unu oluşturan 1 öğrenci 26 ve son olarak %1,9’unu oluşturan 1 öğrenci de 28 yaşındadır.

Tablo 8

Çalışma Grubunun Eğitim Seviyesine Göre Dağılımı

Eğitim Seviyesi	N	%
Lise	30	56,6
Lisans	14	26,4
Lisansüstü	9	17,0
Toplam	53	100,0

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarıyla ilgili betimsel istatistikler yer almaktadır. Buna göre 53 öğrencinin 30’u (% 56,6) lise, 14’ü (% 26,4) lisans ve 9’u (% 17) lisansüstü mezundur.

Tablo 9

Çalışma Grubunun Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı

Bulunma Süresi	N	%
3-6 ay	18	34,0
6-12 ay	32	60,4
12-24 ay	3	5,7
Toplam	53	100,0

Tablo 9’da araştırmaya katılan Somalili öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine yer verilmiştir. Tabloya göre 53 öğrencinin 18’i (% 34) 3-6 ay, 32’si (% 60, 4) 6-12 ay ve 3’ü (% 5,7) 12-24 ay Türkiye’de bulunmuştur.

Tablo 10

Çalışma Grubunun Türkçe Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Kitap Okuma Durumu	N	%
her gün	20	37,7
haftada bir	24	45,3
ayda bir	7	13,2
yılda bir	1	1,9
Okumuyorum	1	1,9
Toplam	53	100,0

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin hangi sıklıkla Türkçe kitap okuduklarına dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre 53 öğrencinin 20’si (% 37,7) her gün, 24’ü (% 45,3) haftada bir, 7’si (% 13,2) ayda bir, 1’i (% 1,9) yılda bir kitap okumaktadır. Bununla birlikte 1 öğrencinin de hiç Türkçe kitap okumadığı görülmektedir.

Tablo 11

Çalışma Grubunun Türkçe Yazı Yazma Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazma Durumu	N	%
her gün	33	62,3
haftada bir	19	35,8
ayda bir	1	1,9
Toplam	53	100,0

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin hangi sıklıkla Türkçe yazı yazdıklarına dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre 53 öğrencinin 33’ü (% 62,3) her gün, 19’u (% 35,8) haftada bir, 1’i (% 1,9) ise ayda bir Türkçe yazı yazmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Somalili öğrencilerden veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ve Veri Toplama ve Çözümleme Formu'ndan yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda bu veri toplama araçlarına ait bilgilere yer verilmiş, ardından her bir veri toplama aracı ayrı ayrı tanıtılmıştır.

Tablo 12

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	Kullanım Amacı	Hedef Kitle
Kişisel Bilgi Formu	Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplanması	Öğrenci
Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği	Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi	Öğrenci
Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi	Araştırmacı
Veri Toplama ve Çözümleme Formu	Öğrencilerin dil bilgisi yanlışlarının tespit edilmesi ve çözümlenmesi	Araştırmacı

3.3.1. Kişisel bilgi formu.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı ve Türkçe yazı yazma sıklığına ilişkin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu (bk. Ek 7) kullanılmıştır. Bu form, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 53 Somalili öğrenci tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği.

Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” araştırmada Somalili öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerini

belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Alanyazında yazma kaygısını belirlemeye yönelik farklı ölçme araçları olmasına rağmen bu ölçeğin tercih edilme nedeni orta düzeydeki hedef kitleye hitap etmesidir. Ölçeğin özelliklerine bakıldığında, 2 boyuttan ve 13 maddeden oluşan iyi uyum değerlerine sahip bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin Cranbach Alfa güvenirlik ölçümü 0.84 olarak belirlenmiştir (Şen ve Boylu, 2017). Ek 2’de ölçeğin bir örneğine yer verilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli dereceleme ile düzenlendiğinden ölçekten alınacak en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’tir. Ölçeğin birinci boyutunu (Eylem Odaklı Kaygı) oluşturan 7 madde ile ölçeğin ikinci boyutunu (Çevre Odaklı Kaygı) oluşturan 6 madde ters mantıkta hazırlandığından, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanları hesaplanırken birinci boyutta ters puanlama yapılmıştır. Böylelikle ölçekten alınan puan arttıkça kaygı düzeyinin de artması durumu ortaya çıkmıştır. Bu mantıktan hareketle öğrencilerin kaygı düzeyleri belirlenirken alınabilecek en yüksek puandan en düşük puan çıkarılmış ve bu değer düzey sayısına bölünerek düşük, orta ve yüksek düzey puan aralıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler bu mantığa göre toplanmıştır. Tabloda görüldüğü üzere, ölçeğin alt puan sınırı ve üst puan sınırı üç eşit dilime bölündüğünde 13-30 arası puanlar “düşük”, 31-48 arası puanlar “orta”, 49-65 arası puanlar ise “yüksek” olarak gruplandırılabilir.

Tablo 13

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Düzeye Göre Puan Aralıkları

Kaygı Düzeyi	Puan Aralığı
Düşük	13-30
Orta	31-48

3.3.3. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı.

Araştırmanın nicel değişkenlerinden biri olan yazılı anlatım başarı düzeyini belirlenmek için Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu ölçek, beş boyut ve on yedi madde içermektedir. Ölçeğin boyutları sırasıyla; sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama. Ölçeğin her bir boyutu kendi içerisinde çeşitli maddelerden oluşmaktadır. Buna göre sayfa düzeni boyutunda 3, başlık boyutunda 1, plan ve işleyiş boyutunda 6, dil ve anlatım boyutunda 5, yazım ve noktalama boyutunda ise 2 madde bulunmaktadır. Ölçekte her madde için “çok iyi (4)”, “iyi (3)”, “orta (2)” ve “kötü (1)” şeklinde dördü derecelendirme yapılmıştır. Ölçeğin bir örneği Ek 3’te verilmiştir.

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı, 12 farklı ülkeden 50 yabancı öğrencinin yazılı anlatım ürünlerinin 3 uzman tarafından değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ölçeğin puanlama tutarlılığına yönelik olarak yapılan bu işlemlerde puanlayıcı güvenilirlik kat sayısı 0,790 olarak bulunmuştur. Bu değer 70’ten büyük olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Büyükikiz, 2011).

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı’ndan alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 68’dir. Tabloda görüldüğü üzere, ölçeğin alt puan sınırı ve üst puan sınırı üç eşit dilime bölündüğünde 17-34 arası puanlar “düşük”, 35-51 arası puanlar “orta”, 52-68 arası puanlar ise “yüksek” olarak gruplandırılabilir.

Tablo 14

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının Düzeye Göre Puan Aralıkları

Başarı Düzeyi	Puan Aralığı
---------------	--------------

Düşük	17-34
Orta	35-51
Yüksek	52-68

3.3.4. Veri toplama ve çözümleme formu.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla Çetinkaya'nın (2015) geliştirdiği formdan yararlanarak "Veri Toplama ve Çözümleme Formu" geliştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı dokümanlarından elde edilen yanlış cümle örnekleri belirlenerek bu forma girilmiştir. Formun örneği Ek 5'te gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması sürecinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, belge ve kayıtlar incelenerek yapılan veri toplama yöntemidir (Karasar, 2014). Araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğrenimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (ULUTÖMER) öğrenim gören Somalili orta düzey öğrencilerin kur sonu sınavlarında yazdıkları kompozisyon örnekleri doküman olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri bu yolla toplanmıştır.

3.4.2. Nicel verilerin toplanması.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma öncesinde, hem etik kurul izni hem de uygulama yapılan kurumdan izin alınmıştır (Bk. Ek 1). Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Araştırma sürecinde ilk olarak Somalili öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu süreçte öğrenciler çalışmanın amacı hakkında ve ölçeklerin doldurulma şekliyle ilgili bilgilendirilmiştir. Bu hususta araştırmacı etkin bir rol oynamış, uygulamaları bizzat gerçekleştirmiştir. Ardından öğrenciler formda ve ölçekte yer alan maddeleri yanıtlamışlardır.

Veri toplamanın ikinci aşamasında ise ilk aşamada ölçekleri yanıtlayan 53 Somalili öğrencinin kur sonu sınavlarındaki yazılı ürünleri uygulama yapılan kurumdan alınmıştır. Bu aşamada, ölçekleri dolduran her bir öğrencinin yazılı ürünlerinin de alınmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile araştırmacı tarafından değerlendirilecek olan tüm yazılı ürünler elde edilmiştir.

Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ile veri toplama aşamasında ise 53 öğrencinin yazma kâğıtları araştırmacı dışında 2 uzman tarafından daha değerlendirilmiştir. Bu süreçte de öncelikle değerlendirmeciler arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu değerler görülmektedir.

Tablo 15.

Ölçeğe İlişkin Kendall Uyuşma Analizi Sonuçları

Boyutlar/Genel	Değerlendirmeci Sayısı	Uyum Katsayısı	Anlamlılık Düzeyi
	(N)	(W)	(p)
Sayfa Düzeni	3	0,935	,000
Başlık	3	0,949	,000
Plan ve İşleyiş	3	0,872	,000
Dil ve Anlatım	3	0,902	,000
Yazım ve Noktalama		0,948	,000
Toplam Puan	3	0,947	,000

Kendall W istatistiği sonuçlarına göre ölçeğin *sayfa düzeni* boyutunun W değeri 0, 935; *başlık* boyutunun W değeri 0, 949; *plan ve işleyiş* boyutunun W değeri 0, 872; *dil ve anlatım* boyutunun W değeri 0, 902, *yazım ve noktalama* boyutunun W değeri 0, 948 ve ölçeğin *toplam puanının* W değeri 0, 947 olarak bulgulanmıştır. Bu değerler W uyuma katsayısı için 0-1 aralığında 1 değerine yakın olduğundan ve 0, 80 değerinden büyük olduğundan güvenilirlik açısından olumlu görülmektedir.

Ayrıca ölçeğin *sayfa düzeni* boyutu ($p = ,000 < 0,05$), *başlık* boyutu ($p = ,000 < 0,05$), *plan ve işleyiş* boyutu ($p = ,000 < 0,05$), *dil ve anlatım* boyutu ($p = ,000 < 0,05$), *yazım ve noktalama* boyutu ($p = ,000 < 0,05$) ve *ölçeğin toplam puanı* ($p = ,000 < 0,05$) için sağlanan p değerleri de ölçekte anlamlı derecede uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Zira Can (2019, s.407)'a göre Kendall testinde anlamlılık derecesi p'nin 0,05'ten küçük olması anlamlı derecede uyum olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan değerlendirmecilerin verdikleri puanlar arasında anlamlı derecede uyum olduğu için bu üç uzmanın yaptıkları değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesinde bu üç uzmanın verdikleri puanların ortalaması esas kabul edilmiştir. Araştırma bulgularında Büyükikiz'in (2011) geliştirdiği ölçekle yapılan değerlendirmede bu şekilde bir yol sergilenmiş, öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri üç uzmanın verdikleri puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

3.4.3. Nitel verilerin çözümlenmesi.

Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

“1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

3. Bulguların tanımlanması

4. Bulguların yorumlanması”

Araştırmada, doküman inceleme yoluyla öğrencilerin yazılı ürünlerinden elde edilen nitel verilerin içerisinde bulunan dil bilgisi yanlışlarının düzenli bir biçimde okuyucuya sunulması amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik doğrultusunda öncelikle alanyazından (Ergin, 2004; Barın ve Demir, 2006; Doğan, 2008, Barın ve Demir, 2008; Balyemez, 2016; Sebzecioğlu, 2016; Dursunoğlu, 2018) hareketle bir çerçeve oluşturulmuş, ardından veriler bu çerçeveye göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz için oluşturulan çerçeve şöyledir:

Tablo 16

Betimsel Analiz İçin Kod Listesi

Sesbilgisi	Sözlük-Anlam	Biçimbilgisi	Söz dizimi	İmla / Noktalama
1. Büyük Ünlü Uyumu	1. Anlaşılmayan Sözcük	Yapım Ekleri	1. Cümle öğelerinin yanlış sıralanması	1. İmla
2. Küçük Ünlü Uyumu	Kullanımı	1. İsimden İsim Y.E.	2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	2. Noktalama
3. Ünlü Türemesi	2. Gereksiz Sözcük	2. İsimden Fiil Y.E.	3. Söz öbeklerinin sıralanışı (taamlamalar)	
4. Ünsüz Türemesi	Kullanımı	3. Fiilden İsim Y.E.	4. Yan cümle kuruluşu	
5. Ünlü Düşmesi	3. Yanlış Sözcük seçimi	4. Fiilden Fiil Y.E.	5. Eylem çatıları ile ilgili yanlışlar	
6. Ünsüz Düşmesi	4. Eksik Sözcük	İsim Çekim Ekleri		
7. Ünsüz Benzeşmesi	5. Sözcük Kalıbı yanlışları (deyim vb.)	Durum Ekleri		
8. Ünsüz Yumuşaması	6. Mantık Hataları	5. Belirtme Durum Eki		
9. Ünlü Daralması	7. Çelişen Sözcük Kullanımı	6. Yönelme Durum Eki		
		7. Bulunma Durum Eki		
		8. Ayrılma Durum Eki		
		9. Yalın Durum		
		10. İyelik Ekleri		
		11. İlgî Eki		
		12. Çoğul Eki		
		13. Eşitlik Eki		
		14. Vasıta Eki		
		15. Ek Fiil		
		Fiil Çekimi		
		16. Haber Kipleri		
		17. Dilek Kipleri		
		18. Fiilde Kişi		
		19. Olumsuzluk Eki		
		20. Soru Eki		
		21. Ek Fiil		
		22. Ki Eki		

3.4.4. Nicel verilerin çözümlenmesi.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde SPSS. 20 paket istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sorularının amaçlarına göre farklı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda bunlar hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu olan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik olarak öncelikle puanlayıcı güvenilirliğine dikkat edilmiş, öğrencilerden toplanan kompozisyonlar araştırmacı dışında 2 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Verilen puanlar arasında uyuma olup olmadığını tespit etmek için ise Kendall W Uyuşum Katsayısı istatistiği kullanılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra üç değerlendirmecinin verdiği puanların ortalamaları her bir öğrenci için başarı puanı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim seviyelerine, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe kitap okuma sıklığına, Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak birçok farklı istatistiksel yöntemden yararlanılmıştır. Öncelikle her bir değişkene göre normallik testleri yapılmış, oluşturulan gruplardaki öğrenci sayılarından dolayı Shapiro-Wilk normallik testi tercih edilmiştir. Çünkü örneklem grubunun 50’den küçük olduğu durumlarda bu normallik testi tercih edilir (Büyüköztürk, 2017). Bu aşamadan sonraki kısımları ise değişkenle oluşturulan grup sayıları ve dağılımın normal olup olmaması belirlemiştir. Çünkü hem dağılımın normal olup olmaması hem de grup sayısının 2 ya da 2’den fazla olması seçilecek analiz metodunu değiştirmektedir. Kullanılan bu yöntemler her bir değişkene göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 17

İkinci Araştırma Sorusunda Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri

Değişken	Grup Sayısı	Normallik Sonucu	Kullanılan İstatistik
Cinsiyet	2	Normal	Bağımsız Gruplar T Testi
Yaş	2	Normal	Bağımsız Gruplar T Testi
Eğitim Seviyesi	3	Normal Değil	Kruskall Wallis
Türkiye’de Bulunma Süresi	3	Normal	Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)
Türkçe Kitap Okuma Sıklığı	5	Normal Değil	Kruskall Wallis
Türkçe Yazma Sıklığı	3	Normal Değil	Kruskall Wallis

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait kaygı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik olarak betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin kaygı düzeyinin ortalamaları çıkarılmış, ardından kaygı ölçeğine verilen yanıtlar frekans ve yüzde alınarak ayrı ayrı çözümlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim seviyelerine, Türkiye’de bulunma sürelerine, Türkçe kitap okuma sıklığına, Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak birçok farklı istatistiksel yöntemden yararlanılmıştır:

Tablo 18

Dördüncü Araştırma Sorusunda Kullanılan İstatistiksel Analiz Yöntemleri

Değişken	Grup Sayısı	Normallik Sonucu	Kullanılan İstatistik
Cinsiyet	2	Normal	Bağımsız Gruplar T Testi

Yaş	2	Normal	Bağımsız Gruplar T Testi
Eğitim Seviyesi	3	Normal Değil	Kruskall Wallis
Türkiye’de Bulunma Süresi	3	Normal	Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)
Türkçe Kitap Okuma Sıklığı	5	Normal Değil	Kruskall Wallis
Türkçe Yazma Sıklığı	3	Normal Değil	Kruskall Wallis

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Somalili öğrencilerin yazma başarıları ve yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik olarak öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Dağılımın normal olduğu belirlendiği için iki değişken arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

4. Bölüm

Bulgular

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 19

Somalili Öğrencilerin Yazma Başarı Puan Ortalamaları

	En düşük	En yüksek	X
Sayfa Düzeni	3	12	8,63
Başlık	1	4	2,20
Plan ve İşleyiş	6	24	12,45
Dil ve Anlatım	5	20	9,16
Yazım ve Noktalama	2	8	3,86
Genel	17	68	36,32

Tabloya bakıldığında Somalili öğrencilerin “Sayfa Düzeni” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 8,63, “Başlık” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 2,20, “Plan ve İşleyiş” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 12,45, “Dil ve Anlatım” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 9,16, “Yazım ve Noktalama” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ise 3,86 olduğu görülmektedir. Bunun yanında Somalili öğrencileri ölçekten aldıkları toplam puanların ortalaması da 36,32’dir. Bu değer, Somalili öğrencilerin *orta düzeyde* yazma başarısına sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu değer de neredeyse *düşük düzey* sınırına yaklaştığını söylemek de yerinde olur.

Tablo 20

Somalili Öğrencilerin Yazma Başarı Düzeyleri

	N	%
Düşük (17-34)	20	37,7
Orta (35-51)	32	60,4
Yüksek (52-68)	1	1,9
Genel	53	% 100

Tablo 20’de sunulan betimsel istatistiklere göre araştırmaya katılan Somalili öğrencilerin 20’si (%37,7) düşük, 32’si (%60,4) orta ve 1’i (%1,9) de yüksek düzeyde yazma başarısına sahiptir.

Araştırmaya katılan Somalili öğrencilerin her birinin yazma başarısı puanları ise şöyledir:

Tablo 21

Somalili Öğrencilerin Yazma Başarı Puanları (3 Değerlendirmecinin Ortalamaları)

Katılımcı	Puan	Katılımcı	Puan	Katılımcı	Puan	Katılımcı	Puan
K1	37,67	K16	34,67	K31	36,6	K46	41,33
K2	35,33	K17	29,00	K32	40,00	K47	36,67
K3	40,00	K18	41,67	K33	36,67	K48	36,67
K4	30,33	K19	37,67	K34	35,67	K49	31,33
K5	26,33	K20	31,67	K35	39,67	K50	43,33
K6	33,33	K21	38,00	K36	26,67	K51	43,00
K7	30,00	K22	38,67	K37	34,00	K52	52,67
K8	34,33	K23	33,67	K38	39,00	K53	47,00
K9	31,00	K24	37,33	K39	28,33		
K10	21,67	K25	41,67	K40	28,67		

K11	28,67	K26	37,00	K41	45,67
K12	36,00	K27	44,67	K42	37,00
K13	33,00	K28	43,00	K43	40,00
K14	41,33	K29	38,67	K44	33,00
K15	28,33	K30	37,00	K45	40,67

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri cinsiyete, yaşa, eğitim seviyesine, Türkiye’de bulunma süresine, Türkçe kitap okuma sıklığına ve Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.Cinsiyet değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Erkek ve kadın öğrencilerin sayıları 50’nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,685 > 0,05$; $p = 0,801 > 0,05$).

Tablo 22

Cinsiyet Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Cinsiyet	Df	P
Erkek	36	,685
Kadın	17	,801

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı iki olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde T-Testi kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik T-Testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 23

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	N	X	SS	T	P
Erkek	36	36,80	5,97	0,862	0,393
Kadın	17	35,31	5,67		

Cinsiyet değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, erkek öğrencilerin başarı puan ortalamaları ($X = 36,80$) ile kadın öğrencilerin başarı puan ortalamaları ($X = 35,31$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.2.2. Yaş değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,976 > 0,05$; $p = 0,655 > 0,05$).

Tablo 24

Yaş Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Yaş	Df	P
18-23	45	,976
24-29	8	,655

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı iki olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri yaşa göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde T-Testi kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik T-Testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 25

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yaş	N	X	SS	T	P
18-23	45	36,14	5,98	-,544	,588
24-29	8	37,37	5,38		

*0,05

Yaş değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, 18-23 yaş aralığındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı puan ortalamaları ($X = 36,14$) ile 24-29 yaş aralığındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı puan ortalamaları ($X = 37,37$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p=0,588$).

4.2.3. Eğitim seviyesi değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Lise, lisans ve yüksek lisans seviyesindeki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre lise düzeyine ait p değeri (0,903) ve yüksek lisans düzeyine ait p değeri (0,850) 0,05'ten büyük olduğundan normal dağılım gösterse de lisans düzeyine ait p değeri (0,037) 0,05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda bu bulgular görülmektedir.

Tablo 26

Eğitim Seviyesi Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Eğitim Seviyesi	Df	P
Lise	30	,903
Lisans	14	,850
Yüksek Lisans	9	,037

*0,05

Veriler normal dağılmadığından ve grup sayısı ikiden fazla olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri eğitim seviyesine göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde Kruskall Wallis test istatistiğinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik Kruskall Wallis sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 27

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları

	Seviye	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p
	Lise	30	25,75			
Yazma Başarısı	Lisans	14	24,00	3,673	2	0,159
	Lisansüstü	9	35,83			

*0,05

Eğitim seviyesi değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskall Wallis testinde, eğitim seviyesi gruplarının (lise, lisans, lisansüstü) yabancı dilde yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,159$).

4.2.4. Türkiye’de bulunma süresi değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. 3-6, 6-12 ve 12-24 aydır Türkiye’de bulunan öğrencilerin grup sayıları 50’nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,901 > 0,05$; $p = 0,855 > 0,05$; $p = 0,344 > 0,05$).

Tablo 28

Türkiye’de Bulunma Süresi Gruplarının Yazmaya İlişkin Başarı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Türkiye’de Bulunma Süresi	Df	P
3-6 ay	18	,901
6-12 ay	32	,855
12-24 ay	3	,344

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı ikiden fazla olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin başarı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre değişiklik göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik ANOVA sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 29

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	61,511	2	30,755	0,889	0,417
Grup içi	1729,043	50	34,581		

Toplam 1790,553 52

*0,05

Türkiye’de bulunma süresi değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi testinde, Türkiye’de bulunma süresiyle yazma başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,417$).

4.2.5. Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Gruplardaki öğrencilerin sayıları 50’nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağılmadığı, “yılda bir” ve “okumuyorum” gruplarında yalnızca birer kişinin olması nedeniyle normallik sağlanamadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu nedenle ilgili verilerin analizinde Kruskal Wallis test istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 30

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yazma Başarısı	Her gün	20	26,90	4,032	4	0,402
	Haftada bir	24	24,52			
	Ayda bir	7	32,14			
	Yılda bir	1	27,50			
	Okumuyorum	1	52,00			

*0,05

Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin yazmaya ilişkin başarı düzeyine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinde, Türkçe kitap

okuma sıklığıyla yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,402$).

4.2.6. Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin yazma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Gruplardaki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağılmadığı, "ayda bir" grubunda yalnızca bir kişinin olması nedeniyle normallik sağlanamadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu nedenle ilgili verilerin analizinde Kruskal Wallis test istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 31

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yazma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yazma Başarısı	Her gün	33	35,38			
	Haftada bir	19	30,08	1,225	2	0,542
	Ayda bir	1	22,00			

*0,05

Yazma sıklığı değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinde, Türkçe yazı yazma sıklığıyla yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,542$).

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait kaygı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 32

Somalili Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeyleri

	En düşük	En yüksek	X
Eylem Odaklı Kaygı (Faktör 1)	7	35	27,96
Çevre Odaklı Kaygı (Faktör 2)	6	30	17,18
Genel	13	65	45,15

Tabloya bakıldığında Somalili öğrencilerin “Eylem Odaklı Kaygı” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının 27,96 olduğu görülmektedir. Diğer yandan Somalili öğrencilerin “Çevre Odaklı Kaygı” boyutuna ilişkin ortalama puanları ise 17,18’dir. Son olarak ölçeğin genel toplamına bakıldığında, Somalili öğrencilerin ortalama puanlarının 45,15 olduğu görülmektedir. Bu değer, Somalili öğrencilerin *orta düzeyde* yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 33

Ölçeğin Birinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazı yazmak benim için eğlenceli bir işidir.	Kesinlikle katılmıyorum	20	37,7
	Katılıyorum.	23	43,4
	Kararsızım.	5	9,4
	Katılmıyorum.	4	7,5
	Kesinlikle katılıyorum.	1	1,9
Toplam		53	100

Tablo 33’te görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %37,7’sini oluşturan 20 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 43,4’ünü oluşturan 23 kişi “Katılmıyorum.”, % 9,4’ünü

oluşturan 5 kişi “Kararsızım.”, % 7,5’ini oluşturduğu 4 kişi “Katılmıyorum.” ve % 1,9’unu oluşturduğu 1 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 34

Ölçeğin İkinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazmayı severim.	Kesinlikle katılmıyorum	20	37,7
	Katılıyorum.	24	45,3
	Kararsızım.	4	7,5
	Katılmıyorum.	4	7,5
	Kesinlikle katılıyorum.	1	1,9
Toplam		53	100

Tablo 34’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %37,7’sini oluşturduğu 20 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 45,3’ünü oluşturduğu 24 kişi “Katılmıyorum.”, % 7,5’ini oluşturduğu 4 kişi “Kararsızım.”, % 7,5’ini oluşturduğu 4 kişi “Katılmıyorum.” Ve % 1,9’unu oluşturduğu 1 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 35

Ölçeğin Üçüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim.	Kesinlikle katılmıyorum	17	32,1
	Katılıyorum.	24	45,3
	Kararsızım.	7	13,2
	Katılmıyorum.	3	5,7
	Kesinlikle katılıyorum.	2	3,8
Toplam		53	100

Tablo 35’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %32,1’ini oluşturduğu 17 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 45,3’ünü oluşturduğu 24 kişi “Katılmıyorum.”, % 13,2’sini oluşturduğu 7 kişi “Kararsızım.”, %5,7’sini oluşturduğu 3 kişi “Katılmıyorum.” ve % 3,8’ini oluşturduğu 2 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum.” yanıtını vermiştir.

Tablo 36

Ölçeğin Dördüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.	Kesinlikle katılmıyorum	13	24,5
	Katılıyorum.	19	35,8
	Kararsızım.	16	30,2
	Katılmıyorum.	4	7,5
	Kesinlikle katılıyorum.	1	1,9
Toplam		53	100

Tablo 36’da görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; % 24,5’ini oluşturan 13 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 35,8’ini oluşturan 19 kişi “Katılmıyorum.”, % 30,2’sini oluşturan 16 kişi “Kararsızım.”, % 7,5’ini oluşturan 4 kişi “Katılmıyorum.” ve % 1,9’unu oluşturan 1 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 37

Ölçeğin Beşinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.	Kesinlikle katılmıyorum	26	49,1
	Katılıyorum.	21	39,6
	Kararsızım.	4	7,5
	Katılmıyorum.	2	3,8
	Kesinlikle katılıyorum.	-	-
Toplam		53	100

Tablo 37’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %49,1’ini oluşturan 26 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 39,6’sını oluşturan 21 kişi “Katılmıyorum.”, % 7,5’ini oluşturan 4 kişi “Kararsızım.”, % 3,8’ini oluşturan 2 kişi “Katılmıyorum.” yanıtını vermiştir. Bu maddede “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını veren herhangi bir katılımcı yoktur.

Tablo 38

Ölçeğin Altıncı Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	17	32,1
	Katılıyorum.	24	45,3
	Kararsızım.	6	11,3
	Katılmıyorum.	3	5,7
	Kesinlikle katılıyorum.	3	5,7
Toplam		53	100

Tablo 38 ‘de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %32,1’ini oluşturan 17 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 45,3’ünü oluşturan 24 kişi “Katılmıyorum.”, % 11,3’ünü oluşturan 6 kişi “Kararsızım.”, % 5,7’sini oluşturan 3 kişi “Katılmıyorum.” ve % 5,7’sini oluşturan 3 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 39

Ölçeğin Yedinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	Kesinlikle katılmıyorum	13	24,5
	Katılıyorum.	26	49,1
	Kararsızım.	7	13,2
	Katılmıyorum.	6	11,3
	Kesinlikle katılıyorum.	1	1,9
Toplam		53	100

Tablo 39’da görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %24,5’ini oluşturan 13 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 49,1’ini oluşturan 26 kişi “Katılmıyorum.”, % 13,2’sini oluşturan 7 kişi “Kararsızım.”, % 11,3’ünü oluşturan 6 kişi “Katılmıyorum.” ve % 1,9’unu oluşturan 1 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 40

Ölçeğin Sekizinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.	Kesinlikle katılmıyorum	5	9,4
	Katılıyorum.	10	18,9
	Kararsızım.	16	30,2
	Katılmıyorum.	13	24,5
	Kesinlikle katılıyorum.	9	17,0
Toplam		53	100

Tablo 40'da görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin birinci maddesi için katılımcıların; % 9,4'ünü oluşturan 5 kişi "Kesinlikle katılıyorum.", % 18,9'unu oluşturan 10 kişi "Katılmıyorum.", % 30,2'sini oluşturan 16 kişi "Kararsızım.", % 24,5'ini oluşturan 13 kişi "Katılmıyorum." ve % 17'sini oluşturan 9 kişi ise "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir.

Tablo 41

Ölçeğin Dokuzuncu Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.	Kesinlikle katılmıyorum	11	20,8
	Katılıyorum.	10	18,9
	Kararsızım.	10	18,9
	Katılmıyorum.	6	11,3
	Kesinlikle katılıyorum.	16	30,2
Toplam		53	100

Tablo 41'de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'nin birinci maddesi için katılımcıların; %20,8'ini oluşturan 11 kişi "Kesinlikle katılıyorum.", % 18,9'unu oluşturan 10 kişi "Katılmıyorum.", % 18,9'unu oluşturan 10 kişi "Kararsızım.", % 11,3'ünü oluşturan 6 kişi "Katılmıyorum." ve % 30,2'sini oluşturan 16 kişi ise "Kesinlikle Katılıyorum" yanıtını vermiştir.

Tablo 42

Ölçeğin Onuncu Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
---------------	----------	---	---

Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	Kesinlikle katılmıyorum	16	30,2
	Katılıyorum.	19	35,8
	Kararsızım.	8	15,1
	Katılmıyorum.	8	15,1
	Kesinlikle katılıyorum.	2	3,8
Toplam		53	100

Tablo 42’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; %30,2’sini oluşturan 16 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 35,8’ini oluşturan 19 kişi “Katılmıyorum.”, % 15,1’ünü oluşturan 8 kişi “Kararsızım.”, % 15,1’ini oluşturan 8 kişi “Katılmıyorum.” ve % 3,8’ini oluşturan 2 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 43

Ölçeğin On Birinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.	Kesinlikle katılmıyorum	13	24,5
	Katılıyorum.	23	43,4
	Kararsızım.	10	18,9
	Katılmıyorum.	7	13,2
	Kesinlikle katılıyorum.	-	-
Toplam		53	100

Tablo 43’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; % 24,5’ini oluşturan 13 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 43,4’ünü oluşturan 23 kişi “Katılmıyorum.”, % 18,9’unu oluşturan 10 kişi “Kararsızım.”, % 13,2’sini oluşturan 7 kişi “Katılmıyorum.” yanıtını vermiştir. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtı hiçbir katılımcı tarafından işaretlenmemiştir.

Tablo 44

Ölçeğin On İkinci Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
	Kesinlikle katılmıyorum	7	13,2

Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	Katılıyorum.	9	17,0
	Kararsızım.	12	22,6
	Katılmıyorum.	15	28,3
	Kesinlikle katılıyorum.	10	18,9
Toplam		53	100

Tablo 44’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; % 13,2’sini oluşturan 7 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 17’sini oluşturan 9 kişi “Katılmıyorum.”, % 22,6’sını oluşturan 12 kişi “Kararsızım.”, % 28,3’ünü oluşturan 15 kişi “Katılmıyorum.” ve % 18,9’unu oluşturan 10 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Tablo 45

Ölçeğin On Üçüncü Maddesine Verilen Yanıtların Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ölçek Maddesi	Yanıtlar	F	%
Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	Kesinlikle katılmıyorum	10	18,9
	Katılıyorum.	12	22,6
	Kararsızım.	4	7,5
	Katılmıyorum.	13	24,5
	Kesinlikle katılıyorum.	14	26,4
Toplam		53	100

Tablo 45’de görüldüğü üzere, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin birinci maddesi için katılımcıların; % 18,9 ’unu oluşturan 10 kişi “Kesinlikle katılıyorum.”, % 22,6’sını oluşturan 12 kişi “Katılmıyorum.”, % 7,5’ini oluşturan 4 kişi “Kararsızım.”, % 24,5’ini oluşturan 13 kişi “Katılmıyorum.” ve % 26,4’ünü oluşturan 14 kişi ise “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusuna yönelik nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyet değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,921 > 0,05$; $p = 0,164 > 0,05$).

Tablo 46

Cinsiyet Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Cinsiyet	Df	P
Erkek	36	,921
Kadın	17	,164

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı iki olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde T-Testi kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik T-Testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 47

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	N	X	SS	T	P
Erkek	36	43,75	5,59	-2,711	0,009
Kadın	17	48,11	5,19		

Cinsiyet değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($X = 43,75$) ile kız öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($X = 48,11$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0,05$, $p=0,009$).

4.4.2. Yaş değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiğı kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,453 > 0,05$; $p = 0,258 > 0,05$).

Tablo 48

Yaş Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Yaş	Df	P
18-23	45	,453
24-29	8	,258

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı iki olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde T-Testi kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik T-Testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 49

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Yaş	N	X	SS	T	P
18-23	45	45,46	5,68	,939	,352
24-29	8	43,37	6,52		

*0,05

Yaş değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, 18-23 yaş aralığındaki öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($X = 45,46$) ile 24-29 yaş aralığındaki

öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($X= 43,37$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p=0,352$).

4.4.3. Eğitim seviyesi değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Lise, lisans ve yüksek lisans seviyesindeki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre lise düzeyine ait p değeri (0, 888) ve yüksek lisans düzeyine ait p değeri (0, 182) 0,05'ten büyük olduğundan normal dağılım gösterse de lisans düzeyine ait p değeri 0,05'ten küçük olduğu için verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda bu bulgular görülmektedir.

Tablo 50

Eğitim Seviyesi Gruplarının Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Eğitim Seviyesi	Df	P
Lise	30	,888
Lisans	14	,028
Yüksek Lisans	9	,182

*0,05

Veriler normal dağılmadığından ve grup sayısı ikiden fazla olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde Kruskall Wallis test istatistiğinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu araştırma sorusuna yönelik Kruskall Wallis sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 51

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları

	Seviye	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p	Fark
	Lise	30	22, 82				
Yazma Kaygısı	Lisans	14	29, 11	6,780	2	0,034	Lise-Lisansüstü
	Lisansüstü	9	37, 67				

*0,05

Eğitim seviyesi değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskall Wallis testinde, eğitim seviyesi gruplarının (lise, lisans, lisansüstü) yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$; $p = 0, 034$). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U test istatistiğinin neticesinde ise anlamlı farkın kaynağının lise ve lisansüstü grupları olduğu belirlenmiştir.

4.4.4. Türkiye’de bulunma süresi değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. 3-6, 6-12 ve 12-24 aydır Türkiye’de bulunan öğrencilerin grup sayıları 50’nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p = 0,426 > 0,05$; $p = 0, 522 > 0, 05$; $p = 0, 637 > 0,05$).

Tablo 52

Türkiye’de Bulunma Süresi Gruplarına İlişkin Kaygı Puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Analizi

Türkiye’de Bulunma Süresi	Df	P
3-6 ay	18	,426
6-12 ay	32	,522

12-24 ay

3

,637

*0,05

Veriler normal dağıldığından ve grup sayısı ikiden fazla olduğundan “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik olarak yapılan analizde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik ANOVA sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 53

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7,538	21	0,359		
Grup içi	9,217	31	0,297	1,207	0,310
Toplam	16,755	52			

*0,05

Türkiye’de bulunma süresi değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi testinde, Türkiye’de bulunma süresiyle yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,310$).

4.4.5. Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Gruplardaki öğrencilerin sayıları 50’nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağılmadığı, “yılda bir” ve “okumuyorum” gruplarında yalnızca birer kişinin olması

nedeniyle normallik sağlanamadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu nedenle ilgili verilerin analizinde Kruskall Wallis test istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 54

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskall Wallis Sonuçları

	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yazma Kaygısı	Her gün	20	27,10	4,032	4	0,402
	Haftada bir	24	29,48			
	Ayda bir	7	21,86			
	Yılda bir	1	26,50			
	Okumuyorum	1	2,00			

*0,05

Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskall Wallis testinde, Türkçe kitap okuma sıklığıyla yabancı dilde yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,402$).

4.4.6. Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yazma sıklığı değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin analizi için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır.

Gruplardaki öğrencilerin sayıları 50'nin altında olduğundan Shapiro-Wilk normallik istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiksel yöntemle elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağılmadığı, "ayda bir" grubunda yalnızca bir kişinin olması nedeniyle normallik sağlanamadığı belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu nedenle ilgili verilerin analizinde Kruskall Wallis test istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 55

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin Yazı Yazma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

	Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	P
Yazma Kaygısı	Her gün	33	28, 15	0,940	2	0,625
	Haftada bir	19	25, 63			
	Ayda bir	1	15, 00			

*0,05

Yazma sıklığı değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinde, Türkçe yazı yazma sıklığıyla yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,625$).

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma başarılarıyla yazma kaygıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptanması için öncelikle verilerin normallik analizi yapılmıştır. Öğrenci sayısı 50'nin üzerinde olduğundan Kolmogorov-Smirnov normallik istatistiği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yazma başarısına ait p değeri 0,200 ve yazma kaygısına ait p değeri de 0,200 olarak bulunmuştur. Her iki değer de 0,05'ten büyük olduğundan verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda bu bulgular görülmektedir.

Tablo 56

Başarı ve Kaygı Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi

Değişkenler	Df	P
Yazma Başarısı	53	,200
Yazma Kaygısı	53	,200

*0,05

Normallik testinden elde edilen veriler normal dağılımı işaret ettiğinden iki değişken arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Tablo 30’da verilen bilgilerden görüleceği üzere, Somalili öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı ve kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir ($p>0,05$; $p=,898$).

Tablo 57

Başarı ve Kaygı Değişkenlerinin İlişkisine Yönelik Pearson Analizi Sonuçları

Grup	N	R	P
Genel	53	- 0,018	0, 898

*0,05

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazılı ürünlerinde görülen yanlışlar nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 58

Çalışma Grubunun Dil bilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
Sesbilgisi	169	8,5
Sözcük-Anlam	282	14,2
Biçimbilgisi	746	37,6
Söz Dizimi	73	3,7
İmla ve Noktalama	713	36,0
Toplam	1983	100,0

Tablo 58’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma grubunda yer alan Somalili öğrencilere ait yazılı anlatım örneklerinde toplam 1983 dil bilgisi yanlış tespit edilmiştir. Bunların %37,6’sı ($n=746$) biçimbilgisi, %36’sı ($n=713$) imla ve noktalama, %14,2’si (282) sözcük-anlam, %8,5’i ($n=169$) ses bilimsel ve %3,7’si ($n=73$) sözdizim kategorilerine ait

yanlışıdır. Bu bulgulara göre Somalili öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları dilbilgisel kategori biçimbilim, en az yanlış yaptıkları kategori ise sözdizimidir.

4.6.1. Sesbilgisi yanlışları.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sesbilgisi yanlışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 59

Çalışma Grubunun Sesbilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
Büyük Ünlü Uyumu	122	72,2
Küçük Ünlü Uyumu	16	9,5
Ünlü Türemesi	10	5,9
Ünsüz Türemesi	5	3,0
Ünlü Düşmesi	3	1,8
Ünsüz Düşmesi	3	1,8
Ünsüz Benzeşmesi	3	1,8
Ünsüz Yumuşaması	5	3,0
Ünlü Daralması	2	1,2
Toplam	169	100,0

Tablo 59’da araştırmaya katılan öğrencilerin sesbilgisi yanlışları görülmektedir. Buna göre Somalili öğrencilerin sesbilgisi yanlışlarının %72,2’si (n=122) büyük ünlü uyumu, %9,5’i (n=16), %5,9’u (n=10) ünlü türemesi, %3’ü (n=5) ünsüz türemesi, %1,8’i (n=3) ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi ve %1,2’si (n=2) de ünlü daralmasıdır. Buna göre Somalili öğrencilerin en çok yanlış yaptığı sesbilgisi konu alanı büyük ünlü uyumu, en az yanlış yaptığı konu alanı ise ünlü daralmasıdır. Aşağıda bu yanlışlara ilişkin bulgulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir:

4.6.1.1. Büyük ünlü uyumu.

İnsanların *hayatleri* kolaylaştırmak için böyle yaparlar, mesela bilim insanlar dünya geliştirirler. (K1)

Çok gezen mi bilir çok okuyan *mi*? (K21)

Mesela bir kişi üniversite **bittikten** sonra araştırma **yapması** lazım. (K2)

Yaşlılar o gün **torunleri** ile zaman geçirmeye **seviyorlar**. (K12)

Kültürümüze göre **düğünde** deve kesiyoruz. (K16)

Orada (orası) çok **eğlenceliydi**. (K45)

Arkadaşlarımle sohbet ettik.(K49)

4.6.1.2. Küçük ünlü uyumu.

Kitab okursa (okumak) beyin için **faydaladır** ve sağlamaktadır. (K2)

Birinci günü gelin kız **Kuaförene** götürülür ve damat erkek **kuaförene** götürülür.

(K16)

Kültürümüze göre düğünde deve kesiyoruz. (K16)

Mesela insanlar her günü birbirre (birbirleri ile) dışarıda **oyniyorlardu**. (K44)

İnsanlar radyo **dinliyorlardunuz**. (K44)

Her Sabah Sohbet **ıdıyorlardu**.(K44)

4.6.1.3. Ünlü düşmesi.

Kitap okumak **beyinimize** artar düşüncelerimize sağlar. (K4)

İnsanlar **zihnileri** artmak (geliştirmek) için bol bol kitap okumalıdır. (K21)

O, **şehirin** adı “Jedah”. (Jeddah) güzel bir şehir. (K48)

4.6.1.4. Ünsüz düşmesi.

Taleh **küçükçük** bir şehir ve güzel yerler var. (K35)

4.6.1.5. Ünsüz benzeşmesi.

Taleh’de dağ var ve büyük deniz. (K35)

Sabah erken **kalkdık**, kahvaltiye yedik. (K48)

4.6.1.6. Ünsüz yumuşaması.

Her insan zihnizi geniştirme için **kitaplar** okur ya da gezmeye çıkar. (K18)

Onlar(ı) kışılar **ihitiyaçı** olan insanlar(a) vereceğim. (K23)

Benzer şekilde hatta gezen insanlar bir yere gitmeden önce *kitapın* veya haberin okumalı. (K25)

Mesala Somali tarihleri (tarihini), müze ve eski camiler(e) *gütip* öğrenirim. (K30)

4.6.1.7. Ünlü daralması.

(İnsanlar) Dergi ve gezete okuyordu (ve) her zaman radyo *dinleyordu*. (K14)

Namaz kıldıktan Sonra eve döndükten sonra tatlı *yeyip* birbirlerini ziyaret ederler.

(K51)

4.6.1.8. Ünlü türemesi.

O moda tasarımcısı *çalış(t)yor*. (K19)

Çünkü yabancı kitap okuyan insanlar her zaman farklı kültürler *bil(i)yorlar*. (K26)

Çünkü ben *orman* ve doğal şeyler çok *beğen(i)yorum*. (K35)

4.6.1.9. Ünsüz türemesi.

Mirasım *Hac(ca)* gelibilirim. (K34)

Gezdiği zaman güvensiz, yorgun *hisedebilir*. (K52)

4.6.2. Sözcük-anlam yanlışları.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sözcük-anlam yanlışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 60

Çalışma Grubunun Sözcük-Anlam Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
Anlaşılmayan Sözcük Kullanımı	5	1,8
Gereksiz Sözcük Kullanımı	54	19,1
Yanlış Sözcük Seçimi	115	40,8
Eksik Sözcük	104	36,9
Sözcük Kalıbı Yanlışları	2	0,7
Mantık Hataları	2	0,7
Çelişen Sözcük Kullanımı	0	0
Toplam	282	100,0

Tablo 60’da araştırmaya katılan öğrencilerin sözcük-anlam yanlışları görölmektedir. Bu tabloya göre Somalili öğrencilerin sözcük-anlam yanlışlarının %40, 8’i (n=115) yanlış sözcük seçimi, %36,9’u (n=104) eksik sözcük, %19,1’i (n=54) gereksiz sözcük kullanımı, %1,8’i (n=5) anlaşılmayan sözcük kullanımı, %0,7’si (n=2) ise sözcük kalıbı yanlışları ve mantık hatalarından oluşmaktadır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcük-anlams kategorisinde en fazla yanlış sözcük seçimi sorunu yaşadıkları görölmektedir. Aşağıda bu yanlışlara ilişkin bulgulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir:

4.6.2.1. Anlaşılmayan sözcük kullanımı.

Yeni aletler üretirler *acasında* bilgisayar ve makinalar buna amacıyla insanların hayatı kolaylaştırmak için çoğu zaman düşünürler. (K1)

Mohamed bir gun cumhur başkani *adli* olmuş. (K11)

Art kursuna okuyorum(.) (K19)

Mesela *socaial* medya, Facebook Instigram, Messenger, Whatsapp ve İmo ailemle konuşmak için kolaylaştırmıştır. (K53)

4.6.2.2. Gereksiz sözcük kullanımı.

Okuyan insanlar daha fazla *bilgi* bilirler. (K1)

Çünkü gezen kişiler en önemli olan şey yeni kültürler *öğreniyorlar* ve yeni diler öğreniyorlar. (K4)

Onlar başarılı insanlar gelecekte ünlü insanlar olacak. (K5)

Ağaçlar çevremize *için* çok faydası var. (K8)

Türkçe dil öğreniyorum. (K9)

Denizde *için* vapur bindik. (K30)

Ben, babam ve annemle birlikte gittik. (K35)

Ben ve ailemle hargaysa’ya seyahat gittik. (K45)

Bayram *insan* mutlu bir günü paylaşmak demektir. (51)

4.6.2.3. Yanlış sözcük seçimi.

Bu yüzden eğer kötü arkadaş **olursa (varsa)** şuanda bırakma lazım. (K6)

İnternet yokken **Hayal (hayat)** zordu gerçekten. (K14)

Somali’de **Her kişi (herkes)** onu tanıyor ve herkes onun gibi ünlü olmayı hayal ediyor.
(K19)

Hatta başka insanlar **taşınabilir. (tanışabilir.)** (K21)

Hepsi (bütün) insanlar param vereceğim. (K23)

Bazı hayvanlar biraz **gördük (izledik)** sonra denize gittik. (K38)

Ben annem yardım **yaptım (ettim)**. (K43)

Mesela her sabah kalkadan sonra bol bol Sohbet **yapıyorlardu (ediyorlardı)**. (K44)

4.6.2.4. Eksik sözcük.

Kitab okursa beyin için faydaladır ve **(ne)** sağlamaktadır.(K2)

Çok okuyan insanlar **(da)** var ama ikisi **(de)** farklı **(şeyler)** bilirler.(K3)

Bence okuyan daha **(iyi/çok)** bilir çünkü okuyan insanlar her alanında başarılıdır. (K4)

Okuyan kişiler her **(şeyi)** bilirler. (K5)

Üç milli bayram ve iki dini bayram **(vardır)**. (K13)

Ama şimdi her şey Gogle’da **(olduğu için)** Hayat kolaydır. (K14)

Benim **(adım)** Abdullahi Osman. (K15)

O moda tasarımcısı **(olarak)** çalışıyor. (K19)

Sayın (...) Bey şirketiniz yaptığı iş türüyle çok ilgileniyorum. (K20)

Bana göre gezen beriy daha **(çok)** bilir. (K22)

Ailem **(için)** büyük bir ev satın alacağım. (K23)

Vapur içinde çay **(içtik)** ve sohbet ederiz. ettik (K30)

4.6.2.5. Sözcük kalıbı yanlışları.

Ailemle kahvaltı birlikte **yedik. (yaptık)** (K35)

4.6.2.6. Mantık hataları.

Bu kimyasal maddeleri suda yaşayan canlılar öldürüyor **hatta** suya kirletiyor. (K24)

4.6.3. Biçimbilgisi yanlışları.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan biçimbilgisi yanlışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 61

Çalışma Grubunun Biçimbilgisi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
İsimden isim yapım eki	14	1,9
İsimden fiil yapım eki	4	0,5
Fiilden isim yapım eki	40	5,4
Fiilden fiil yapım eki	9	1,2
Belirtme durum eki	139	18,6
Yönelme durum eki	87	11,7
Bulunma durum eki	58	7,8
Ayrılma durum eki	22	2,9
Yalın durum	70	9,4
İyelik ekleri	60	8,0
İlgi ekleri	46	6,2
Çoğul eki	42	5,6
Eşitlik eki	0	0
Vasıta Eki	22	2,9
Haber kipleri	48	6,4
Dilek kipleri	7	0,9
Fiilde kişi	53	7,1
Olumsuzluk	3	0,4
Soru eki	0	0
Ek fiil	5	0,7
Ki	17	2,3
Toplam	746	100,0

Tablo 61’de araştırmaya katılan öğrencilerin biçimbilgisel yanlışları görülmektedir. Bu tabloya göre Somalili öğrencilerin biçimbilgisel yanlışlarının %18,6’sı (n=39) belirtme durum eki, %11,7’si (n=87) yönelme durum eki, %9,4’ü (n=70) yalın durum, %8’i (n=60) iyelik ekleri, %7,8’i (n=58) bulunma durum eki, %7,1’i (n=53) fiilde kişi, %6,4’ü (n=48)

haber kipleri, %6,2'si (n=46) ilgi eki, %5,6'sı (n=42) çoğul eki, %5,4'ü (n=40) fiilden isim yapım eki, %2,9'u (n=22) ayrılma durum eki ve vasita eki, % 2,3'ü (n=17) ki eki, %1,9'u (n=14) isimden isim yapım eki, %1,2'si (n=9) fiilden fiil yapım eki, %0,9'u (n=7) dilek kipleri, %0,7'sini (n=5) ek fiil, % 0,5'i (n=4) isimden fiil yapım eki ve %0,4'ü (n=3) ise olumsuzluk ekidir. Buna göre Somalili öğrencilerin en çok yanlış yaptığı biçimbilgisi konusu durum ekleridir. Belirtme durum eki, yönelme durum eki ve yalın durum biçimbilgisel yanlışların başını çekmektedir. Aşağıda bu yanlışlara ilişkin bulgulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir:

4.6.3.1. İsimden isim yapım eki.

Çok çeşitli farklı(*lık*)lar vardır. (K3)

Öğle yemek yedikten sonra bir gelenek(*sel*) dans yapıyoruz. (K16)

Bence gezen insanlar okuyan insanlardan daha *macerali (maceracı)* (K18)

Gezen insanlar uzak yere ulaşınca tecrübe(*li*) olabilir. (K21)

Bazı insanlar bilmiyorlar ne fayda(*lı*) var ne zarar(*lı*) var? (K29)

Bunu için şehrim eğitim(*li*), zengin. (K32)

Altı yıldız(*lı*) pansiyonu kaldık. (K35)

4.6.3.2. İsimden fiil yapım eki.

Tüm şeyler Allah'a tarafından *yazak (yasaklandı) oldu.* (K6)

Bana göre. İnternet faydalı her şeyi *kolay yapıyor. (kolaylaştırıyor)* (K14)

4.6.3.3. Fiilden isim yapım eki.

Okuyan kişi eğer kitap okuyorsa mutlu oluyor, kitap *okudu (okuyan)* kişi zengin bir insanın (insandır). (K5)

Bayram gün akşam misafir gidlarar ve bayram *kutla (kutlamaları)* yaplarıılır. (K7)

Hayatımı geliştirme(*mek*) için vakitlerim dikkatlice planlıyorum(.) (K19)

Mesela *engealluları eğitim almak (engelliler-in eğitim alması)* çok zordur. (K23)

Hayal *ulaştığı (ulaşması)* için çok *çalışmak (çalışması)* lazım. (K27)

Mogadişodu' seyahat *etmek (etmeyi)* severim. (K30)

Ben Hac *gütmek (gütmeyi)* çok seviyorum. (K34)

Somali'de *geziyi (gezilecek)* yerler çok az ama güzel yerler var. (K35)

O yüzden kitab *okumayı (okumak)* çok önemlidir. (K36)

4.6.3.4. Fiilden fiil yapım eki.

Kadan evdi tamizlak *yapılır.* (K7)

Somali'de *geziyi (gezilecek)* yerler çok az ama güzel yerler var. (35)

Biraz sonra herkes hazırla(n)dı(.) (K38)

4.6.3.5. Belirtme durum eki.

İnsanların hayatları kolaylaştırmak için böyle yaparlar, mesela bilim *insanlar(ı)* *dünya(yı)* geliştirirler. (K1)

Boşetler(i) ve *çöpler(i)* toprağa atıp çevreye kirletiyorlar. (K24)

Çünkü ben *orman(ı)* ve doğal *şeyler(i)* çok beğeniyorum. (K35)

Üniversite(yi) bitirdikten sonra *oraya(yı)* ziyaret için gideceğim. (K42)

Seyahat(i) ve gezmeyi çok seviyorum. (K49)

O *seyahat(i)* çok beğendim. (K49)

İnternet hem *hayatimiz(ı)* değiştirir hem'de *dünyada(yı)* değiştirir. (K53)

4.6.3.6. Yönelme durum eki.

Kitap okuyan kişi çok *bilgi(ye)* sahibtir. (K26)

Biz *evde(e)* döndük ama kardeşim “*düğün(e)* istiyorum” dedi. (K38)

Biz *deniz(e)* girmeyi severiz. (K45)

Ben ve arkadaşım *atatürk ormanı'(na)* gittik. (K46)

Benim çocuklarımla *eğitimi(ne)* para veririm. (K47)

Geçen yıl ben orda (*ora-ya*) gitim arkadaşlarımla gezmek için. (K48)

Sohbet etmeyi(e) devam ettik. (K49)

Baza, insanlar *kurban bayramı(na)* (et bayramı) derler. (K51)

4.6.3.7. Bulunma durum eki.

16 Şubat(ta) dünyaya geldim. (K15)

Normalde düğün gelinin *evi(nde)* olur. (K16)

Taleh('te) tarihi yerler var. (K35)

Annem (ile) *telefonu* konuştum. (K37)

Ülkem(de) bir yer gezdik. (K38)

Hatta Biz *oraya(da)* pikniğe yaptık ve sohbet ettik. (K42)

Çünkü bu *sahile(de)* Arkadaşlarla boluşuyoruz ve sohbet ediyoruz. (K48)

Bursa('da) büyük dağlar var. (K33)

4.6.3.8. Ayrılma durum eki.

Ben *önceki (önceden)* resim çizmeyi bilmiyordum bu yüzden Art kursuna öğrenmeyi başladım (K19)

O *hastane(den)* ücretsiz ilaç getirebilirler. (K32)

Bir gün arkadaşlarımı birlikte *eve(den)* çıktık. (K37)

Okuyan insanlar okumayan *insanlar(dan)* daha akli ve düşünce ve çok daha biliyorlar. (K39)

Kahvaltı yapıp *eve(den)* çıktım. (K46)

4.6.3.9. Yalın durum.

Ben büyük bir *okula* yapacağım. (K23)

Malezeye'ye çok güzel bir şehirdir. (K43)

Bayramda herkes için önemli bir günü. (K51)

İnternet yokken *hayatimize* çok zordur. (K53)

4.6.3.10. İyelik ekleri.

Birinci(si) Ramazan *Bayram(t)* ve *İkinci(si)* *Korban Bayram(t)*. (K7)

Uludağ *üniversite(si-ni)* bitirdim. (K20)

Çünkü dünyanın her *ülke(si-n)de* farklı kültürler var. (K26)

Kitap okuyan kişi zihini geliştirir ve *sıkıntılar(t-nı)* azaltır, *hafizeniz(sı-nı)* güçlendirir. (K26)

Ben ve *âile(m)* bu seyahat sevdik. (K35)

İnternet hem faydalı hem zararlı. Ama daha *fayda(sı)* var. (K41)

Türkiye'nin her *yer(in)de* gezmeyi çok seviyorum. (K49)

Bursa Osmanlı hükümet bir *başkent(i)*dir. (K33)

4.6.3.11. İlgi ekleri.

Ağaçlar(in) çevremize için çok faydası var. (K8)

Ve *şirketiniz(in)* iş ilanları arıyordum. (K20)

Bu hava kirliliğin (*kirliliğinin*) sebepleri şudur. (K24)

Gezen *kişi(nin)* ise bilgi almak için çok yere gitmesini gerektiğini anlıyoruz. (K29)

Çünkü *Onlar-ın* bu para ehtiyacı var. (K34)

Çünkü *ben(im)* en sevdiğim şey gezmek. (K35)

Sonra *teyzamız(in)* evi gittik. (K38)

Benim en sevdiğim *film(in)* adı “benim adim Khan”. (K40)

Yemk(in) adı Sor Iyo Maraz. (K48)

4.6.3.12. Çoğul eki.

3 yıl *tecrübelerim* vardır. (K15)

Bana göre okuyan insanlar *gezen(ler)dan* daha önemlidir. (K27)

Şehrim az *camılar* var. (K32)

Kardeşim bir fikir geldi. Ayrıca *arkadaş(lar)ım* da beğendiler. (K49)

Babam hepsi *kardeş(ler)im* hediye verdiği. (K43)

4.6.3.13. Vasıta eki.

Ailesini, arkadaşlarını (*ile*) oturup sohbet ederek çalışabilir. (K28)

Mirasım (*ile*) güzel bir ev alırım. (K34)

Bir gün arkadaşlarımı (*ile*) birlikte eve(den) çıktık. (K37)

Babam ve erkek kardeşim (*ile*) maç izledik. (K43)

Sahildeyken bir kız (*ile*) tanıştım ben. (K48)

4.6.3.14. Haber kipleri.

Ne kadar çok dil bilerler o kadar farklı kültürler **öğrendiler**. (K4)

Sonra tarım mühendisi **öğreniyorum (okuyacağım)**. (K9)

Hatalarından ders çıkar(*ır*). (K16)

Ama ukuyan kişi sadece bu ülke hakkında **ukudu (okur)** ama gerçek bu bilgi **görmedi**.

(gör-mez) (K22)

Vapur içinde çay ve sohbet **ederiz (ettik)**. (K30)

Ben şu anda çocuklar çok **seviyordum**. (K31)

O dağlar çok beğendim ve biraz kar **oynuyordum (oynadım)**. (K33)

Orada fotorafı çıktık ve **balık tutuyoruz (tuttuk)**. (K37)

4.6.3.15. Dilek kipleri.

ne kadar çok dil **bilerler(se)** o kadar farklı kültürler öğrendiler. (K4)

Merhaba eğer bir miras **kaldı (kalışsa)** çok şeyi yapacağım. (K17)

Bu yüzden ben onugibi **olmalı (olmak)** istiyorum (K19)

Bana akrabalarımın bir mirası **kaldı (kalışsa)** çok şaylar yaparım. (K23)

Çöpler yere atmayız (**atmamalıyız**) ama **cöp** kutulara yada kontanerler atmalıyız.

(K24)

Ben büyük miras **aldımsa (alırsam)** güzel şeyler yapırım ve mirasım bir eş yapırım.

(K34)

Mohamed bir amar veriyor. O amarı kimse kabul *etmyor (etmezse)* o kişi öldürüyor.

(K11)

4.6.3.16. Filde kişi.

Eğer kötü *arkadaşların(mız)* olursa her zaman çok zararlı şey *öğrenebiliriz.* (K6)

Ama *gezen (kişi)* bilgiler gezerken öğreniyor ve bu bilgi(yi) *unutmayacağız.* (K22)

Ayrıca yabancı ülke(ye) *gittiğin (gittiği)* zaman sadece bu ülke(nin) kültürünü ve insanları(nı) *tanımaz.* (K22)

Plaj *geldiğin (gittiğimiz)* zaman futbol *oynarız.* (K30)

Sonra gezmeye *başladı. (başladık)* (K35)

Sonra akşam alışveriş Merkezine *gittiniz (gittik).* (K43)

insanlar radyo *dinliyorlardunuz.* (K44)

Ben ve ailem birbirinize (birbirimizle) sohbet *ettiniz (ettik).* (K43)

Herkes mutlu *oldular.* (K49)

4.6.3.17. Ek fil.

Örnek: *ünlü* kişiler hepsi okuyan *kişiler(dir).* (K5)

Okuyan kişi eğer kitap okuyorsa mutlu oluyor, kitap okudu kişi zengin bir *insanım.*

(insandır) (K5)

Çünkü herkesin Akli Başka bi *yerde(dir).* (K12)

Benim ülkemdeki beş bayram *var(dir).* (K13)

Bursa eski cami *var(dir).* (K33)

4.6.3.18. Ki eki.

Ben *önceki (önceden)* resim çizmeyi bilmiyordum bu yüzden Art kursuna öğrenmeyi başladım (K19)

Çünkü *dünyadaki* çeşit çeşit insan vardır. (K27)

Günümüdeki zararlı alışkanlıkları çok artırıyorlar ayrıca insanlar yüzde yetmiş kullanıyorlar. (K29)

Okuyan kişi zihnini geliştirir, daha fazla bilgileri alabilir, **tarıh(teki)** insanlar ne yaptırıldı öğrenebilir. (K53)

Bugün benim **ülkemde(ki)** Bayramı anlatacağım. (K51)

Şimdi **Amerika(daki)** insanlar hepsi biliyorlar. (K40)

Dunyaya(daki) insanlara çok Farklıdır. (K39)

4.6.3.19. Olumsuzluk eki.

Bu seyahat(i) unutacağım (**unutmayacağım**). (K43)

4.6.4. Söz dizimi yanlışları.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan söz dizimi yanlışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 62

Çalışma Grubunun Sözdizimi Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
Cümle Ögelerinin Yanlış Sıralanması	23	31,5
Özne Yüklem Uyumsuzluğu	8	11,0
Söz Öbeklerinin Sıralanışı	19	26,0
Yan Cümle Kuruluşu	0	0
Eylem Çatıları ile ilgili Yanlışlar	22	30,1
Öge Eksikliği	1	1,4
Toplam	73	100,0

Tablo 62’de araştırmanın çalışma grubunda yer alan Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz dizimi yanlışlarına yer verilmiştir. Tabloya göre söz dizimi yanlışlarını %31,5’ini (n=23) cümle ögelerinin yanlış sıralanması, %30,1’ini (n=22) eylem çatıları ile ilgili yanlışlar, %26’sını (n=19) söz öbeklerinin sıralanışı, %11’ini (n=8) özne yüklem

uyumsuzluğu ve %1,4'ünü (n=1) ise öge eksikliği yanlışları oluşturmaktadır. Aşağıda bu yanlışlara ilişkin bulgulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir:

4.6.4.1. Cümle öğelerinin yanlış sıralanması.

İnsanlar bile susuz için öldürüyor. (*Susuzluk insanları bile öldürüyor.*) (K8)

İnsanlara söyledi “ Nesil oraya gidebilirim?” (*İnsanlara, “Nasıl oraya gidebilirim?” diye sordu.*) (K10)

Bincisi Ramazan bayram bu bayram insanlara Ramazan ay bittikten sonra Hemen kutlamaya başlıyorlar. (*İnsanlar bu bayramı ramazan ayı bittikten hemen sonra kutlamaya başlıyorlar.*) (K13)

Ücretsiz internet yapacağım. (*İnterneti ücretsiz yapacağım.*) (K17)

Okuyan kişi gezen kişiden daha bilgi az zaman bulabilir. (*Okuyan kişi, gezen kişiden daha az zamanda daha çok bilgi öğrenebilir.*) (K28)

Ailemle kahvaltı birlikte yedik. (*Ailemle birlikte kahvaltı yaptık.*) (K35)

4.6.4.2. Özne yüklem uyumsuzluğu.

Plaj *geldiğin (gittiğimiz)* zaman futbol *oynarız*. (K30)

Okuyan kişi hayatımız okuduğu için her şey(i) önceden *yaparlar*. (K5)

Eğer dünyada *insanlar* okumazlar kişiler olsaydı *hepimiz* eğitimsiz *olurdunuz*. (K5)

Çok kitap *okursa (okursak)* hayatımız *gelişterler*. (K5)

Benim ülkem bayram günü çok güzel *kütlaniyorlar* ve yapıyorlar. (K13)

İnsanlar radyo *dinliyorlardunuz*. (K44)

Herkes mutlu *oldular*. (K46)

4.6.4.3. Söz öbeklerinin sıralanışı.

İnsanlar çok kitab okursa *başarılı daha kolay* olabilir. (K2)

Mesela dünyada *iki yüz yaklaşık ülkeler* vardır. (K3)

Mohamed cumhur başkan *Hep kural devlet (bütün devlet kurallarını)* değiştirmiş.

(K11)

Üniversite bittikten sonra *üç yer farklı (üç farklı yerde)* çalıştım. (K15)

Öğle yemek(i) yedikten sonra bir *gelenek dans (geleneksel bir dans)* yapıyoruz. (K16)

Bir camı tarihidir (tarihi bir camidir). (K33)

... *çok daha* biliyorlar. (...*daha çok* biliyorlar.) (K39)

4.6.4.4. Eylem çatıları ile ilgili yanlışlar.

Kadan evdi temizlak *yapılır*. (Kadın evde temizlik *yapar*.) (K7)

Benim ülkem bayram günü çok güzel *kütlaniyorlar* ve yapıyorlar. (K13)

Bana göre. İnternet faydalı her şeyi *kolay yapıyor*. (*kolaylaştırıyor*) (K14)

Çerve kirliliği üç türden *oluşturabilir*. (K24)

Çünkü öğrenciler üniversite *bitiktean (bitirdikten)* sonra iş yok. (K31)

...her kişi orayı çok *sevindi*. (K42)

4.6.4.5. Öge eksikliği.

Kitap okumak beyinimize artar düşüncelerimize (*ne?*) *sağalar*.

4.6.5. İmlâ ve noktalama yanlışları.

Bu bölümde Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan imlâ ve noktalama yanlışları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 63

Çalışma Grubunun İmla ve Noktalama Yanlışlarının Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	N	%
İmlâ Hataları	611	85,7
Noktalama Hataları	102	14,3
Toplam	713	100,0

Yukarıdaki tabloda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki imla ve noktalama yanlışlarının miktarı ve oranına yer verilmiştir. Bu

kategorideki yanışların %85,7'si (n=611) imla, %14,3'ü ise (n=102) noktalama yanışlarından oluşmaktadır. Aşağıda bu yanışlara ilişkin bulgulardan çeşitli örneklere yer verilmiştir:

4.6.5.1. İmlâ yanışları.

Bence *kitab* okumak çok *faydaladır*. (K1)

her şey kitap okuyarak öğrenebiliriz. (K4)

Profesler, öğretmenler, öğrenciler ve sanatlar gün boyunca en az beş sayfa okurlar.

(K5)

Hatta bazı şeyler *tahlık (tehlikeli)* olabilir (K6)

herkas yeni şeyi *alar*. (K7)

Bence bayramlar çok güzel *bir günler dir*. (K7)

İnsanlar *tatli yemeği* yiyorlar. (K13)

Çünkü *allah* sadaka(yı) çok sever. (K17)

Bana göre *ikinizde(ikisi de)* bilirler. (K18)

Sayın müdürüm, *her hangi* bir zamanda bir görüşmeyi katılmaktan memnun olacağım.

(K20)

Tekrar *gideceğiz inşanllah*. (K45)

Orda yemek yedik. (K48)

4.6.5.2. Noktalama yanışları.

Damlaya damlaya göl olur (.) (K1)

Çevremizi korumak için çok şeyler yapmalıyız(.) (K8)

şimdi *dunya'da* yavaş yavaş gelişiyor çünkü İnternet var. (K9)

Kurban bayram. insanlar namaz gitmeden önce yemek yemezler. (K13)

Cocuklar dışarıda oynu oynuyordu, erken uyuyordu(,) erken kalkıyordu(,) mektup yazıyordu(,) sinemaya gidiyordu(.) (K14)

Her Őeyden 6nce *damad'nun* ailesi *gelin'in* evlerine gitmek gerekir. (K16)

Mesela kiyafetler ve ayakkabiler(...) (K42)

Çünkü 6 ay 6nce *türkiyeye* geldim. (K51)



5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

5.1. Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu olan Somalili öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı düzeylerine yönelik olarak yapılan analizlerde, katılımcı grubunda yer alan 53 Somali öğrencinin 20'sinin (%37,7) *düşük*, 32'sinin (%60,4) *orta* ve 1'inin (%1,9) de *yüksek* düzeyde yazma başarısına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında genel yazma başarılarının *orta* düzeyde olduğu ortaya belirlenmiştir ($X=36,32$). Bu değer de neredeyse *düşük düzey* sınırında olduğunu söylemek yerinde olur. Araştırmanın sonuçları Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen durumda olmadığı göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerilerini inceleyen İnan'ın (2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir. İnan'ın bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin %64'ü orta, %13'ü düşük, %16,9'u ise yüksek düzeyde yazılı anlatım başarısına sahiptir. Bunun yanında öğrencilerin genelinin orta düzeyde başarıya sahip olduğu görülmektedir. Büyükkiz (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmanın sonuçları ise bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Büyükkiz'in tez çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yüksek düzeyde başarıya sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçlarında Somalili öğrencilerin yazma başarısının istenilen düzeyde çıkmamasının nedeni yazma becerisinin diğer dil becerileri arasında en zor öğrenilen ve en son gelişen dil becerisi olmasıyla açıklanabilir. Açık (2008) tarafından yapılan araştırmada, yabancı öğrencilerin dört temel dil becerisinin içerisinde en çok yazma becerisinde sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Erol (2016)'un ileri düzeyde Türkçe bilen yabancı öğrencilerle yaptığı araştırmada, yabancı öğrencilerin en sevmediği ve en zorlandığı dil becerisinin yazma olduğu görülmüştür. Ayrıca literatürde yer alan çeşitli araştırmalar da

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin birçok yazma sorunuyla mücadele ettiğini göstermektedir (Açık, 2008; Biçer, Çoban & Bakır, 2014; Erol, 2016; Kara, 2010). Bu bakımdan çeşitli sosyolojik ve eğitimsel problemlere sahip bir ülkeden gelen Somalili öğrencilerin de yazılı anlatım açısından diğer öğrenciler gibi sorunlar yaşamaları şaşırtıcı değildir.

Cinsiyet değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizlerde, erkek öğrencilerin başarı puan ortalamaları ($X = 36,80$) ile kadın öğrencilerin başarı puan ortalamaları ($X = 35,31$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p=0,393$). Bununla birlikte erkek öğrencilerin yazma ortalamalarının az da olsa kadınlardan daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu İnan'ın (2013) araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İnan'ın tez çalışmasında yazılı anlatım başarısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve kadınların erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerine yapılan bir başka tez çalışmasında ise yazılı anlatım başarısı açısından kadınların erkeklere göre başarılı olduğu belirlenmiştir (Büyükkiz, 2011). Araştırmanın sonuçları bu çalışmanın elde ettiği sonuçlarla da örtüşmemektedir. Diğer yandan Alan (2019) tarafından yapılan çalışmada, çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen bir bulguya rastlanmıştır. Alan'ın (2019) tez çalışmasının ön test ölçümlerinde hem deney hem de kontrol grubunda yer alan yabancı öğrencilerin yazma başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç tarafınca yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yaş değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizde, 18-23 yaş aralığındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı puan ortalamaları ($X = 36,14$) ile 24-29 yaş aralığındaki öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı puan ortalamaları ($X= 37,37$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $p=0,588$). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan İnan (2013), Büyükkiz (2011) ve Alan'a

(2019) ait araştırmalarda da yazılı anlatım başarısı ve yaş arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bakımdan araştırmanın sonuçları üç çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Eğitim seviyesi değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan incelemede, eğitim seviyesi gruplarının (lise, lisans, lisansüstü) yabancı dilde yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,159$). Bununla birlikte sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek başarı ortalamasına sahip grubun lisansüstü mezunları olduğu, ardından lise ve lisans mezunlarının geldiği görülmektedir. İnan'ın (2013) Türkçe öğrenen İrani öğrenciler ile yaptığı araştırmada da eğitim durumu ile yazma başarısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bakımdan iki araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık bulunmasa da lisansüstü öğrencilerin yazma başarı ortalamalarının diğer eğitim düzeylerinde bulunan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum lisansüstü eğitim alan öğrencilerin tez yazımı gibi daha zorlu görevlerle karşılaşmaları, yazma bilincine sahip olmaları ve daha fazla sorumluluk sahibi olmalarıyla açıklanabilir.

Türkiye'de bulunma süresi değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda Türkiye'de bulunma süresiyle yazma başarısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,417$). Bu bulgu Büyükikiz'in (2011) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yaptığı tez çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili araştırmada da yazılı anlatım başarısı ile Türkiye'de bulunma süresi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak dil öğrenme sürecinde belirli bir ülkede yaşama süresinin, o dilin öğrenilmesinde yalnız başına yetmediği ifade edilebilir. Türkçe kurslarının sosyal yaşama hazırlayıcı rolü ve gerçek yaşamla bağlantısı bu noktada irdelenmez. Çünkü normal şartlarda hedef dilin konuşulduğu bir ülkede yaşamak dil öğrenimi açısından avantajlı koşullar sağlamaktadır. Gidilen ülkede

kalınan sürenin ise bu avantajlı koşulları daha da ileri bir boyuta taşıdığı varsayılabilir. Buna rağmen öğrencilerin Türkiye’de geçirdikleri sürenin yazılı anlatım başarısı ile ilişkili olmaması öğrencilerin bir takım sosyal problemleriyle açıklanabilir. Bu noktada Türkçe kursları daha fazla sorumluluk almalıdır. Aslında dil öğretimde temel bir başvuru kaynağı olan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde benimsenen yaklaşım olan *eylem odaklı dil öğretimi* yaklaşımı da bunu kapsamaktadır. Eylem odaklı yaklaşıma göre bir dili kullananlar aynı zamanda sosyal aktörler olarak tanımlanır. Sosyal aktörler yerine getirmeleri gereken görevleri olan toplum üyeleridir. Bununla birlikte dil öğrenme ömür boyu devam eden bir süreç olduğundan bireyi kurs dışında da yeni dil deneyimleri için güdülemek ve bireyin özgüvenini geliştirmek oldukça önemlidir (AOÖÇ, 2012).

Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin yazmaya ilişkin başarı düzeyine anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan incelemede, Türkçe kitap okuma sıklığıyla yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,402$). Bu sonuç, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım başarılarıyla kitap okuma sıklığı değişkeni arasındaki ilişkiyi irdeleyen ve anlamlı bir fark olmadığını bulgulayan Büyükkiz’in (2011) araştırmasıyla örtüşmektedir.

Yazma sıklığı değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizde, Türkçe yazma sıklığıyla yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,542$). Bununla birlikte her gün yazı yazan öğrencilerin haftada bir yazı yazan öğrencilere göre, haftada bir yazı yazan öğrencilerin de ayda bir yazan öğrencilere göre daha yüksek yazma başarı ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Büyükkiz (2011) ve İnan’ın (2013) tez çalışmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Elbette yazma becerisi ancak yazarak gelişmektedir. Her ne kadar bu çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmasa da puan ortalamalarına bakıldığında daha sık yazan öğrencilerin daha yetkin bir yazma becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait kaygı düzeylerini belirlemeye ilişkin araştırma sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar, Somalili öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduğunu göstermektedir ($X=45,15$). Barış & Şen (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan Somalili öğrencilerin yazma kaygıları, eylem odaklı kaygı ($X=27,96$) boyutunda çevre odaklı kaygı ($X=17,18$) boyutuna göre daha fazladır. Bu sonuç ise Barış & Şen'in (2019) araştırması ile örtüşmemektedir. İlgili araştırmada öğrencilerin çevre odaklı kaygıları, eylem odaklı kaygılarına göre daha yüksek olarak saptanmıştır. Diğer yandan Karateke Bayat (2018) tarafından yapılan deneysel araştırmanın hem ön hem de son test sonuçlarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu da araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini gösteren analizlerde kaygı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$, $p=0,009$). Buna göre kız öğrencilerin kaygı puan ortalamaları ($X = 48,11$), erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamalarından ($X = 43,75$) daha yüksektir. Literatürdeki benzer araştırmalara bakıldığında bazı araştırmaların bu sonuçla örtüştüğü bazı araştırmaların ise örtüşmediği görülmektedir. Örneğin, Maden, Dinçel & Maden (2015) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Benzer şekilde Barış & Şen'in (2019) araştırmasında da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırmada ise Polatcan (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde kaygıyla ilgili yedi farklı akademik çalışmayı incelemiş ve bu çalışmaların %14,29'unun kaygı ile cinsiyet arasında

anlamli bir fark bulduğunu, %85,71'inin ise anlamli bir fark bulmadığını raporlamıştır. Diğer yandan literatürdeki bazı araştırmaların da Somalili öğrencilerle yapılan bu tez çalışmasının sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Örneğin, “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğitime Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında son testte yer alan analizlere göre kullanılan kaygı ölçeğinin ön yargı boyutunda anlamli bir farklılık tespit edilmiştir (Taşdemir, 2017). Benzer şekilde Aytan ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada da kullanılan kaygı ölçeğinin dil bilgisi ve tutum boyutlarında kızların öğrencilerin puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu, sınıf içi aktiviteler ve özyeterlik boyutunda ise erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada da kadın ve erkekler arasında yabancı dil kaygısı açısından anlamli bir fark bulunmamasına rağmen kadınların erkeklerden daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu bulunmuştur (Sarıgül, 2000). Bu yönüyle bu bulgunun da araştırmanın sonuçlarını desteklediği savunulabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik olarak yaş değişkeninin yazma kaygısı üzerinde anlamli bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizin sonucuna göre 18-23 yaş aralığındaki öğrencilerin yazma kaygısı puanlarının ($X = 45,46$), 24-29 yaş aralığındaki öğrencilerin kaygı puanlarından ($X = 43,37$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu durum istatistiksel olarak anlamli bir fark oluşturmamıştır ($p > 0,05$, $p = 0,352$). Bu bulgu Kılınç, Aytan & Ünlü (2016) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygıları yaş düzeyine göre anlamli bir şekilde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından kullanılan kaygı ölçeğinin boyutlarında ise farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Buna göre dil bilgisi ve sınıf içi aktiviteler boyutunda yaşları daha küçük olan öğrenciler büyük olanlara göre daha düşük düzeyde kaygı düzeyine sahipken, tutum ve özyeterlik açısından tam tersi bir durum söz konusudur. Diğer yandan doğrudan yazma

kaygısıyla ilgili olmasa da Altunkaya (2017), Erdil (2016) ve Halat (2015)'in yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeninin kaygıyla ilişkili olmadığı bulgulanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarının bulgularan sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Eğitim seviyesi değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda, eğitim seviyesi gruplarının (lise, lisans, lisansüstü) yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$; $p = 0,034$). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan Mann-Whitney U test istatistiğinin neticesinde ise anlamlı farkın kaynağının lise ve lisansüstü grupları olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre lisansüstü öğrencilerin kaygı puanlarına ilişkin sıra ortalaması (37, 67) lise mezunu öğrencilerin sıra ortalamasından (22, 82) daha yüksek bulunmuştur. Benzer araştırmalarda kaygı ile eğitim seviyesi arasında anlamlı farkı irdeleyen bir çalışma bulunmadığından bu sonuç ile ilgili bir kıyaslamaya gidilememiştir.

Somalili ğrencilerin Türkiye'de bulunma süresinin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analizde, Türkiye'de bulunma süresiyle yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,310$). Türkiye'de bulunma süresi ve yazma kaygısı arasındaki anlamlı farkı sorgulayan bir araştırmaya rastlanmasa da Maden ve diğerlerinin (2015) yaptığı araştırmada kullanılan "Türkçe ğrenme süreleri" değişkeni, bu araştırmada kullanılan Türkiye'de bulunma süresi değişkeniyle benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe ğrenen yabancıların yazma kaygılarının Türkiye'de bulunma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu bulgunun araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analize göre Türkçe kitap okuma sıklığıyla yabancı dilde yazmaya ilişkin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p

$> 0,05$; $p = 0,402$). Bu sonuç Maden ve diğçerlerinin (2015) araştırmasıyla örtüşmemektedir. Çünkü ilgili araştırmada yabancı öğrencilerin yazma kaygıları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kitap okuma sıklığı yüksek olan öğrencilerin yazma kaygılarının, kitap okuma sıklığı düşük olan öğrencilerin yazma kaygılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yazma sıklığı değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan analiz sonucunda Türkçe yazı yazma sıklığıyla yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$; $p = 0,625$). Bu bulgu Barış & Şen'in (2019) araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir. İlgili araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları ile Türkçe yazı yazma sıklıkları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte bu farklılığın kaynağı Dunnet's C testiyle araştırılmış ve gruplar arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın yazarlarına göre bu durum, ilk analizde bulunan anlamlı farklılığın sınır düzeyinde olmasından kaynaklanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma başarılarıyla yazma kaygıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanması için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizinde Somalili öğrencilerin yazmaya ilişkin başarı ve kaygı puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p > 0,05$; $p = ,898$).

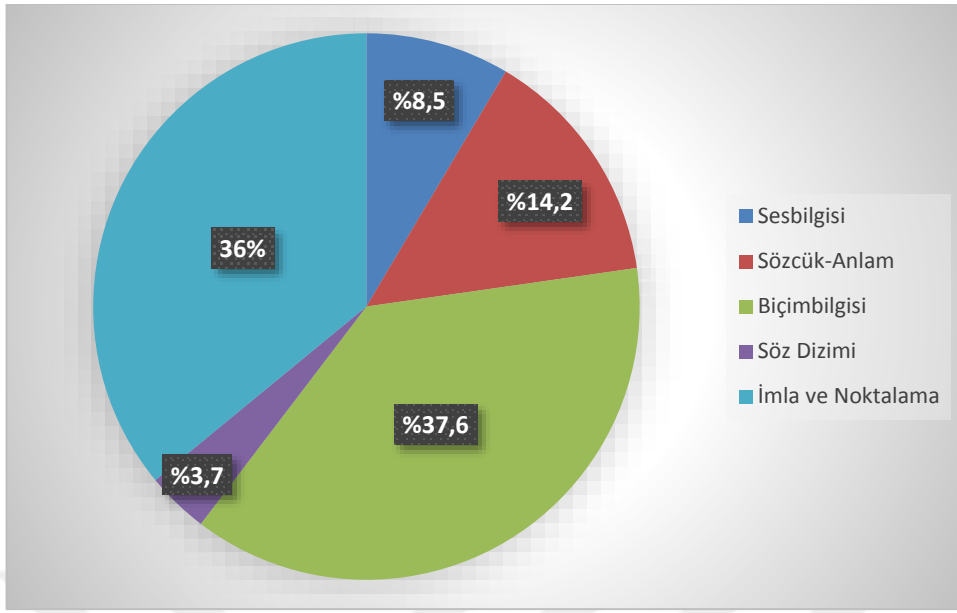
Türkçe öğrenen orta düzeydeki Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları dil bilgisi hatalarını tespit etmek amacıyla yapılan ve bu yolla genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi alanına özel olarak ise Somalililere Türkçe öğretimine katkı sağlamayı amaçlayan bu araştırma kapsamında "Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazılı ürünlerinde görülen dil bilgisi yanlışları nelerdir?" sorusuna yönelik yapılan incelemede dilbilgisi hataları; sesbilgisi, sözcük-anlam, biçimbilgisi, söz dizimi ve imla-noktalama hataları olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar da kendi içerisinde çeşitli kategorilere ayrılmıştır.

Dil bilgisi kategorilerinin tamamı işe koşulduğunda araştırmanın çalışma grubunda yer alan Somalili öğrencilere ait yazılı anlatım örneklerinde toplam 1983 dilbilgisi yanlışı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında dilbilgisi kullanımı konusunda birtakım zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu tespit alanyazındaki araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Alanda yapılan çeşitli araştırmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin birçok dil bilgisi hatası yaptıkları ortaya konulmuştur (Çetinkaya, 2015; Kırbas, 2017; İnan, 2013; Nurlu & Kutlu, 2015). Yabancı öğrencilerin dilbilgisine ilişkin çeşitli sorunlar yaşamalarının “dil içi” ve “diller arası” olmak üzere iki temel kaynağı vardır (Karatay, 2020). “Diller arası yanlışlar öğrencinin ana dilinde var olan sesbilimsel, biçimbilimsel, dilbilgisel, sözcüksel-anlamsal ve biçemsel öğeleri hedef dile aktarmasından kaynaklanır. Dil içi ve gelişimsel yanlışlar ise hedef dildeki öğelerin karşılıklı girişiminden kaynaklanır” (Çetinkaya, 2015, s. 170). Buradan hareketle Somalili öğrencilerin de dilbilgisi hatalarının temelinde Türkçe ile Somalice arasında dilbilimsel farklılıklar ve öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunlar yer almaktadır.

Araştırma kapsamında tespit edilen 1983 dilbilgisi yanlışının %37,6’sı biçimbilgisi %36’sı imla ve noktalama, %14,2’si sözcük-anlam, %8,5’i ses bilgisi ve %3,7’si söz dizimi yanlışlardır. Bu bulgulara göre Somalili öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları dilbilgisel kategori biçimbilim, en az yanlış yaptıkları kategori ise sözdizimidir. Bu sonuçlar alandaki araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin Çetinkaya (2015) tarafından B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yapılan bir araştırmada öğrencilerin dilbilgisi yanlışlarının başını çeken kategori %51,93 oranla biçimbilimdir. Büyükikiz & Hasırcı (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada da yabancı öğrencilerin en az yanlış yaptıkları dilbilgisi kategorisinin sözdizimi olduğu belirlenmiştir.

Şekil 10

Somalili Öğrencilerin Dilbilgisi Kategorilerine Göre Yanlış Oranları



Somalili öğrencilerin toplam yanışlarının 169'unu sesbilgisi yanışları oluşturmaktadır. Bu yanışların ise %72,2'si büyük ünlü uyumu, %9,5'i küçük ünlü uyumu, %5,9'u ünlü türemesi, %3'ü ünsüz türemesi, %1,8'i ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi ve %1,2'si de ünlü daralmasıdır. Buna göre Somalili öğrencilerin belirgin bir şekilde en çok yanış yaptığı sesbilgisi konu alanı büyük ünlü uyumudur. Somalicede kısa ve uzun şekilleri olan 5 ünlü ile 21 ünsüz bulunur. Bununla birlikte 3 de çift harfli tek ses vardır. Somalicede /ı/, /ö/, /ü/ sesleri bulunmamaktadır. Türkçede ise 29 sesbirim mevcuttur. Bunların 21'i ünsüz, 8'i ise ünlüdür. Hece yapısı bakımından iki dil arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Somalicede basit bir hece yapısına sahiptir. Bir hece sadece “bir ünlü, kısa ünlü, uzun ünlü veya diftong”; “bir ünsüz ve ardından bir ünlü”; “bir ünsüz, bir ünlü ardından bir ünsüz” olmak üzere üç birleşim türünden birini içerebilir (Saeed, 1999). Türkçede ise bir hecede en fazla dört ses bulunabilir ve bunlar “tek ünlü”; “ünlü+ünsüz”; “ünsüz +ünlü”; “ünlü+ünsüz+ünsüz”; “ünsüz+ünlü+ünsüz”; “ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz” şeklinde altı birleşime sahiptir (Oyar, 2008). Somalili öğrencilerin sesbilgisi yanışları, Somalicede ve Türkçenin sesbilimsel farklılıklarıyla açıklanabilir.

Somalili öğrencilerin 1983 dilbilgisi yanlışının 746'sını biçimbilgisi yanlışları oluşturmaktadır. Bu yanlışların ise %18,6'sı belirtme durum eki, %11,7'si yönelme durum eki, %9,4'ü yalın durum, %8'i iyelik ekleri, %7,8'i bulunma durum eki, %7,1'i fiilde kişi, %6,4'ü haber kipleri, %6,2'si ilgi eki, %5,6'sı çoğul eki, %5,4'ü fiilden isim yapım eki, %2,9'u ayrılma durum eki ve vasıta eki, %2,3'ü ki eki, %1,9'u isimden isim yapım eki, %1,2'si fiilden fiil yapım eki, %0,9'u dilek kipleri, %0,7'sini ek fiil, %0,5'i isimden fiil yapım eki ve %0,4'ü ise olumsuzluk ekidir. Buna göre Somalili öğrencilerin en çok yanlış yaptığı biçimbilgisi konusu durum ekleridir. Belirtme durum eki, yönelme durum eki ve yalın durum biçimbilgisi yanlışlarının başını çekmektedir. Bu sonuç alanyazında yer alan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yağmur Şahin (2013) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin en çok durum eklerinde yanlış yaptıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Önder (2017) de yabancı öğrencilerin ekler içerisinde en çok durum eklerinde zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca İshoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada yabancı öğrencilerin belirtme durum ekini sıkça karıştırdıkları bulunmuştur.

Her ne kadar Somalicede de tıpkı Türkçe gibi kök ve gövdeye eklenen son ekleri kullanan bir dil olsa da (Warner, 1985) Türkçe ve Somalicedeki biçimbilimsel farklılıklar ve Türkçenin ek çeşitliliği Somalili öğrencilerin Türkçe dilbilgisi yanlışları yapmalarının başlıca sebebi olabilir. Örneğin yapılan incelemede Somalili öğrencilerin Türkçenin durum eklerinde önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Her iki dilin durum yapılarında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Somalicede “*absolutive, nominative, genitive ve vocative*” olmak üzere dört durum kategorisi vardır. Bu yapılar genellikle tonlama yoluyla, bazen de çeşitli son eklerle işaretlenir (Kirk, 1905; Bell, 1969; Warner, 1985; Saeed, 1993). Bununla birlikte yalın durumda ek kullanımı görülmesiyle de Türkçeden farklılık gösterir. Başka bir örnek vermek gerekirse Türkçede ilgi durumu –ın ekiyle işaretlenirken Somalicede genellikle ton değişikliği

yoluyla gösterilir. İki dil arasında görülen bu farklılıklar, öğrencilerin ilgi ekiyle ilgili yaptıkları yanlışları açıklayabilir.

Somalili öğrencilerin durum eklerinde yaptıkları yanlışların bir diğer nedeni de iki dilin fiil istemlerindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler sıklıkla istem yanlışı yapmaktadır. Bunun nedeni her dilin kendine özgü bir mantığı olması ve diller arasında fiillerin istem özelliklerinin farklılık göstermesidir. Dillerin fiil ve tamlayıcıları arasında kurdukları ilişki çeşitlenebilmektedir. Bu nedenle yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken kendi ana dillerinden olumsuz aktarımlar yapabilmektedir (Dolunay, İpek ve Karabuğa, 2018).

Somalice ve Türkçe arasında görülen diğer bir biçimbilimsel farklılık da cinsiyet konusundadır. Türkçede dilbilgisel cinsiyet yoktur. Kişilerin cinsiyeti kelime biçimlerini etkilemez (Lewis, 2000, s. 23). Somalicede ise dilbilgisel cinsiyet vardır. Sözcükler cinsiyete göre biçim değiştirir. Bu durum çoğulluk konusunda da görülür. Türkçede çoğul eki ile sağlanan çoğulluk, Somalicede cinsiyetlere göre değişiklik gösterir ve çeşitli durumlarda birkaç farklı ekle ifade edilebilir. Bu farklılık Somalili öğrencilerin çoğul eki yanlışlarının kaynağı olarak gösterilebilir.

Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışların 282'sini sözcük-anlam yanlışları oluşturmaktadır. Bu yanlışların %40,8'i yanlış sözcük seçimi, %36,9'u eksik sözcük, %19,1'i gereksiz sözcük kullanımı, %1,8'i anlaşılmayan sözcük kullanımı, %0,7'si ise sözcük kalıbı yanlışları ve mantık hatalarından oluşmaktadır. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcük-anlam kategoride en fazla, yanlış sözcük seçimi sorunu yaşadıkları görülmektedir. Önder (2017) tarafından yapılan araştırmada sözcüksel-anlamsal yanlışların özellikle orta düzeyde daha fazla görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca bu sonuçlar sözcük öğretiminin önemini de ortaya koymaktadır. Zira “dilbilgisi, sözcük gruplarını bir araya getirirse de anlamın

çok büyük bir kısmı sözcüklerde saklıdır. Bu nedenle sadece dilbilgisi bilerek kendimizi ifade edemezden sözcüklerle birçok şeyi yapmak mümkündür” (Sarıgül, 2017, s. 93). Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminin üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışların 73’ünü sözdizimi yanlışları oluşturmaktadır. Buna göre sözdizimi yanlışlarının %31,5’ini cümle öğelerinin yanlış sıralanması, %30,1’ini eylem çatıları ile ilgili yanlışlar, %26’sını söz öbeklerinin sıralanışı, %11’ini özne yüklem uyumsuzluğu ve %1,4’ünü ise öge eksikliği yanlışları oluşturmaktadır. Özellikle cümle öğelerinin yanlış sıralanması ile ilgili yanlışlar, sözdizimi yanlışlarının ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Önder (2017) tarafından yapılan araştırmada da orta düzeydeki yabancı öğrencilerin eylem çatıları ve söz öbeklerinin sıralanmasında çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirlemiştir. Bu tespit, araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Meseleye dil yapıları açısından bakıldığında Somalicede ve Türkçenin temel öge sıralamasında büyük bir benzerlik görülmektedir. Tıpkı Türkçe gibi Somalicede de basit cümlelerde özne-nesne-yüklem şeklinde bir sözdizimi görülür (Kirk, 1905). Bu benzerlik Somalili öğrencilerin Türkçenin sözdiziminde görece az hata yapmasını açıklayabilir. Bununla birlikte söz öbeklerinin sıralanışında iki dil arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin Somalicede sıfatlar isimden sonra gelir (Awde, 2005). Her ne kadar temelde benzerlikler olsa da Somalicede söz dizimi özellikleri öğrencilerin dil kullanımını etkilemektedir. Yapılan yanlışların kaynağını bu farklılıklarda aramak gerekir.

Somalili öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışların 713’ünü imla ve noktalama yanlışları oluşturmaktadır. Bu kategorideki yanlışların %85,7’si imla, %14,3’ü ise noktalama yanlışlarından oluşmaktadır. Alanyazındaki bilgiler göz önüne alındığında bu sonuç şaşırtıcı değildir. “Yazma mekanikleri olarak da bilinen yazım kuralları ve noktalama işaretleri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en yaygın yazma sorunlarından” (Karatay, 2020, s. 426). Bu durumu ispatlayan çeşitli araştırmalar (Bölükbaş, 2011; Büyükkiz

& Hasırcı, 2013; Tunçel, 2013; Aytan & Güney, 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015; Elsayah, 2016) mevcuttur. Yazım ve noktalama hususunda yapılan yanlışlar, öğrencilerin ana dillerinin yazım sisteminden ve yazım kurallarından, alfabelerinden ve sesbilimsel yapısından kaynaklanabileceği gibi, öğrencilerin kendi dillerindeki yeterlik seviyesinden de kaynaklanabilir (İpek, 2020). Somalili öğrenciler için de bu durum geçerlidir. Somalilerin yazımında Latin alfabesi kullanılsa da yazım sistemi ve kurallarında Türkçe ile arasında olan farklılıklar ve iki dilin seslerinin birbirinden farklılık göstermesi, öğrencilerin ana dillerinden hedef dile olumsuz aktarımlar yapmasının nedeni olabilir. Bununla birlikte Somali'nin gelişmemiş bir ülke olması, iç savaş ve karışıklıklardan dolayı eğitim sisteminin yeterli düzeyde olmaması gibi sebepler de öğrencilerin ana dili yeterliklerini etkilediğinden öğrencilerin dil öğrenme sürecine olumsuz yansımıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Türkçe kurslarına ve öğretmenlere öneriler.

1-Türkçe kurslarında yazma becerisi ihmal edilmemeli, yazma eğitimine ayrılan zaman artırılmalıdır. Bununla birlikte öğrencilerin amaç ve beklentilerine uygun bir şekilde ek kurs ve etkinlikler düzenlenmelidir. Öğrencilerin dil yeterliğinin tüm beceri alanları açısından desteklenmesi yazma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

2-Türkçe öğretmenleri/okutmanları yazma derslerini etkili bir şekilde planlamalı, birlikte ve bağımsız yazma çalışmalarında öğrencilere mutlaka dönüt vermelidir.

3-Türkçe derslerinde dil bilgisi kuralları kullanım odaklı öğretilmelidir. Öğretilen dil bilgisi yapılarının dört temel dil becerisi içerisinde etkili bir şekilde kullanımına çaba harcanmalıdır.

4-Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretimi Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin belirlediği yeterlik düzeylerine uygun bir şekilde yapılandırılmalı, bu kurallar önemsiz görülerek ihmal edilmemelidir.

5- Diğer milletlere mensup öğrencilerle birlikte Somalili öğrencilerin ana dillerinden kaynaklı olarak yaptıkları ortak yanlışlar bilinmeli, eğitim-öğretim süreçleri bu bilgiler ışığında tasarlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler.

1-Bu araştırmanın çalışma grubunu orta düzeyde Türkçe yeterliğine sahip Somalili öğrenciler oluşturmuştur. Temel ve ileri düzeydeki Somalili öğrencilerle de benzer araştırmalar yapılabilir.

2-Somalililere Türkçe öğretimi konusunda en temel ihtiyaçlardan biri Somalice ve Türkçe arasında karşılıklı çözümlenme araştırmalarının yapılmasıdır. İki dilin dilbilimsel özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmalıdır. Böylece Somalili öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar daha nitelikli bir şekilde değerlendirilebilir.

3-Somalilere Türkçe öğretimiyle ilgili yazma becerisinin yanında dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle ilgili durum saptayıcı çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü dil becerileri bir bütündür, her biri diğerlerini besleyen bir kaynaktır.

4-Somalili öğrenciler, siyasi ve sosyal olarak dezavantajlı bir ülkede yaşamaktadır. Bu durum eğitime de yansımaktadır. Bu nedenle öğrencilerin hazırbulunuşlukları, motivasyonları ve kaygıları ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılması nitelikli bir dil öğretimi için faydalı olacaktır.

5-Genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi, özel olarak da Somalililere Türkçe öğretimi alanında yazma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Açık, F. (2008). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, s. 1-10.

Akova, Y. (2019). *Somali ülke profili*. Ticaret Bakanlığı Dış Temsilcilikler ve Uluslararası İlişkiler Genel Müdürlüğü Ülke Masaları Dairesi: Ankara.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim*, 146, s. 37-48.

Alan, Y. (2019). *4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Alegöz, H. İ. (2013). *Uluslararası ilişkilerde insani diplomasinin rolü: Türkiye-Somali örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107-121.

AOÖÇ. (2012). *Diller İçin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. TelcGmbH, Frankfurt/Main: Almanya.

Arı, G. (2015). Yaratıcı yazma. (Edt. Feyzullah Şahin). *Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi* içinde s.127-172. Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, M. & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 2, s. 170-182.

Awde, N. (2005). *Somali-English English-Somali dictionary and phrasebook*. New York: Hippocrene Books.

Arhan, A. (2015). *Türkçe öğrenen mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımında yaptıkları ad durum eki yanlışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 1, s. 81-94.

Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız Tömer Örnekleme). *IJLET*, 3, 2, s. 275-288.

Aytan, N. & Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(30), s. 50-62.

Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.

Balyemez, S. (2016). *Dilbilgisi üzerine açıklamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Barın, E. & Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1 ses bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Barın, E. & Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2 biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Barış, H. & Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı, *Aydın TÖMER*, 4, 2, s. 73-99.

Başoğul Ak, D. & 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.

Bayat, B. K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

BBC. "Türkiye'nin Somali'de açtığı yurt dışındaki en büyük üssü hakkında tüm merak edilenler." Erişim Tarihi: 10.12.2019, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41510485>.

Bell, C.R.V. (1969). *The Somali language*. London: Longmans.

Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7, 29, s. 126-135.

Bingöl, O. (2013). Somali'de barış ve kalkınma sürecinde Türkiye'nin rolü. *Akademik Bakış*, 7, 13, s. 81-106.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 6/3, s. 1357- 1367.

Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükikiz, K.K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1,4, s.51-62.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPPS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ceran, D., Yıldız, D. & Çakın, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon Örneği. *IJLA*, s. 476-494.

CIA (2020). The World factbook. Retrieved from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/so.html>

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, s. 165-176.

Çerçi, A., Derman, S. & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal Of Social Science*. 15, 2, 695-715.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language's Education and Teaching* . 3(1), 164-178.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2003). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Doğan, L. (2008). *Üniversiteler için Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Dolunay, S. K., İpek, O. & Karabuğa, H. (2018). *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimbilgisel istem yanıışları*. Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu (555-578).

Dursunoğlu, H. (2018). *Türkiye Türkçesi ses bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Elsawah, E. (2016). *Ana dili Arapça Olanların Türkçe yazılı anlatımlarında sözcük kullanımları ve yazım yanıışları: durum tespiti ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *IJLA*, 2, 3, s. 99-119.

Erdil, M. (2016). *TÖMER' de Türkçe Öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Ergin, M. (2004). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Esawi, H. (2015). *C1 düzeyindeki Türkçe öğrenirlerinin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. (Edt. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde (s. 177-2014)*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, Ş. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanıışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Fang, X. (2011). Anxiety in EFL Listening Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), p. 1709-1717.

Gliner, J. A., Morgan, G.A. & Leech, N. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Horwitz, E.K, Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125-132.

İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İslioğlu, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri. *Route Educational and Social Science Journal Volume 1(2)*, p. 101-115.

İpek, O. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazım öğretimi. H.Karatay (Edt.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 473-520). Ankara: Pegem Akademi.

İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, s. 135-152.

Jarbold, N. (2012). *Moğalistan'ın Bayan-Ölgii bölgesindeki kazak öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından*

incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kara M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.) (5. Baskı). *Yazma eğitimi içinde* (21-40 ss.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H.Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi el kitabı* içinde (s. 411-471). Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi - Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, M. (2007). *The Sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: a case study at Gaziantep University.* (Unpublished master's thesis). University Of Gaziantep Graduate School of Social Sciences, Gaziantep.

Kılıç, M., (2007b). Yabancı dil öğreniminde kaygı. (edt. Balcı Ö, Çolak F, Ekizer FN *Her yönüyle Yabancı Dil Üzerine Araştırmalar*) (Çizgi Kitabevi, e-kitap. s. 111-119).

Kılınç, A., Aytan, N. & Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11, 3, s. 1511-1526.

Kirk, J. W.C. (1905). *A grammar of the Somali language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. (3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Lewis, J. W. (2008). *Understanding Somalia and Somaliland*. New York: Columbia University Press.

Lewis, G. (2008). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Maden, S., Dinçel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Dil Kültür Dergisi*, 4, 2, s. 748-769.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Cilt:11, Sayı:6*, s. 851-876.

Melanlıoğlu, D. & Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin türkçe formununun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(3), s. 389-404.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Mufley, S. (2017). *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar, bunlara yönelik öğrenci görüşleri ve öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nurlu, M. & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25, 2, s. 67-87.

Orakçı, S. (2018). *Somali*. İstanbul: İNSAMER.

Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin B1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Oyar, A. (2008). Ses Bilgisi. L. Doğan (Edt.), *Üniversiteler için Türkçe yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s. 59-74). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Önder, A. (2017). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), s. 67-78.

Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *GEFAD*, 39, 1, s. 545-573.

Özkan, M. (2014). *Doğu Afrika jeopolitiği ve Türkiye'nin Somali politikası*. Ankara: SETA Yayınları.

Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palti, C. (2012). *Üniversite hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk- sürekli kaygı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pincas, A. (1982). *Writing in English 1*. London: Macmillan.

Polat, H. (2014). *Türkçe öğrenen Rusların yazılı anlatımlarında yaptıkları dil yanlışları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), s. 1-13.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7,1, s. 205-216.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

Saeed, J. (1999). *Somali*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Sarıca, N. & Od, Ç. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tamlama algısı sorunları. *International Journal of Language Academy*. 3, 1, s. 389-398.

Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *JASSS*, 54, s. 91-104.

Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerle Mısır’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi gelişiminin karşılaştırılması ve çözüm önerileri: Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Somali. In *Encyclopædia Britannica online*. Retrieved from <https://www.britannica.com/place/Somalia>

Somali language. In *Encyclopædia Wikipedia online*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Somali_language

Subaşı, D. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, s. 6-16.

Şen, Ü. & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 6/2, s. 1122-1132.

Tabak, G. & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s. 147-169.

Taşdemir, O. (2017). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taylan, N. (1987). *Somali tarihine kısa bir bakış ve geçmişte ve bugün Türk - Somali ilişkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Devlet İşletmeciliği Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Tayşı, E. K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, s. 1033-1050.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), s. 14-21.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6, 3, s. 729-745.

Tunçel, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı, kaygının yabancı dil öğrenimi başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Türker, A. (2019). *Yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2020). Türkiye-Somali Siyasî İlişkileri. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa> 'den alındı. (Erişim Tarihi: 21.01.2020).

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Dünyada Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-tmv-16> 'den alındı. (Erişim Tarihi: 21.01.2020).

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Warner, J. (1985). *Somali grammar*. Nairobi: Mennonite Board.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), s. 433-449.

Yaman H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), s. 267-289.

Yan, G. (2005). A process genre model for teaching writing. *English Teaching Forum Volume*, 43; Number 3.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi TÖMER örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, F. & Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "yanlış çözümleme yöntemi"ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy. Volume 3/1 Spring*. p. 113-126.

Yoğurtçu, K. & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), s. 1115-1158.

YÖK (2019). Öğrenci istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr> 'den alındı.

Yunus Emre Enstitüsü (2018). *Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu*. <https://www.yee.org.tr/tr/yayin/2018-faaliyet-raporu>'den alınmıştır.

Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
 (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAGI

OTURUM TARİHİ
31 Ocak 2019

OTURUM SAYISI
2020-01


KARAR NO 19: Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seher İPEK'in "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Seher İPEK'in "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçegine ilişkin sorumluluğu başvurusuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Farukun YILMAZ
Kurul Başkanı


Prof. Dr. Abanışim AKDEMİR
Üye


Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye


Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye


Prof. Dr. Abdurrahman KURT
Üye


Prof. Gülşay GÖĞEŞ
Üye


Prof. Dr. Alev SİNAR UĞURLU
Üye

Ek 2: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.					
2-Yazmayı severim.					
3-Yazı yazarken kendimi daha iyi hissederim.					
4-Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.					
5-Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.					
6-Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seyerek katılırım.					
7-Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.					
8-Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.					
9-Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.					
10-Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.					
11-Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır.					
12-Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.					
13-Yazma ödevlerinden hoşlanmam.					

Ek 3: Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
SAYFA DÜZENİ	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kâğıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kâğıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilişkili değildir.	*Başlık konuyla ilişkili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilişkili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.

Ek 4: Ölçek İzinleri

16.01.2020

Gmail - (konu yok)



Seher Koçan <kocseh@gmail.com>

(konu yok)

KAAN <kbuyukiz@gmail.com>
Alıcı: Seher Koçan <kocseh@gmail.com>

16 Ocak 2020 20:46

Seher Hocam merhaba,
Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarını atıf göstererek kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
K. Kaan BÜYÜKİZ

13 Oca 2020 Pzt, saat 14:36 tarihinde Seher Koçan <kocseh@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--
Kaan iPhone

16.01.2020

Gmail - (konu yok)



Seher Koçan <kocseh@gmail.com>

(konu yok)

ULKER SEN <ulker_sen@hotmail.com>
Alıcı: Seher Koçan <kocseh@gmail.com>

13 Ocak 2020 15:47

Merhaba Sevgili Seher,
İlgili ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarını bizimle de paylaşılırsanız seviniriz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Ülker ŞEN

Gönderen: Seher Koçan <kocseh@gmail.com>

Gönderildi: 13 Ocak 2020 Pazartesi 12:12

Kime: ulker_sen@hotmail.com <ulker_sen@hotmail.com>; ulkersen@gazi.edu.tr <ulkersen@gazi.edu.tr>

Konu:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 5: Veri Toplama ve Çözümleme Formu

Katılımcı No:		KODLAR				
Cümle No	Veriler	Sesbilgisi	Sözcük-Anlam	Biçimbilgisi	Söz dizimi	İmla ve Noktalama
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
TOPLAM						

EK 6: Analiz Örneği

Katılımcı No:		KODLAR				
Cümle No	Veriler	Sesbilimsel	Sözdizimsel- Anlamsal	Bicimbilimsel	Sözdizimsel	İmla ve Noktalama
1	Sayın Müdürü			9		
2	Benim (adım) Abdullahı Osman. Somaliliyim.		4			
3	16 Şubat(ta) dünyaya geldim.			7		
4	Uludağ Üniversitesi(nde) okudum.			7		
5	2014(te) Mimarlık Fakültesinde okudum.			7		1
6						
7	Üniversite bittikten sonra üç yer farklı (üç farklı yer-de) çalıştım.			7	3	1
8	En az 4 (dil) biliyorum.		2, 4			
TOPLAM						

Ek 7: Kişisel Bilgi Formu**Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Bu form “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme”adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu araştırma Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını ve yazma kaygılarını belirlemeye yöneliktir.

Aşağıdaki sorular Türkçe öğrenen Somalileri tanımak için sorulmaktadır. Sizden bu soruları doğru bir şekilde cevaplamanızı rica ediyorum. Araştırmaya gönüllü olarak katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Seher İPEK

1.Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

2. Yaşınız:

3. Ana diliniz:

4. Eğitim seviyeniz: () İlkokul () Lise () Lisans () Lisansüstü

5. Türkiye’de bulunma süreniz:

() 3 ay- 6 ay () 6 ay- 12 ay () 12 ay- 24 ay () 24 aydan fazla

6. Türkçe kitap okuma sıklığınız:

() Her gün () Haftada bir () Ayda bir () Yılda bir () Okumuyorum

7. Türkçe yazı yazma sıklığınız:

() Her gün () Haftada bir () Ayda bir () Yılda bir () Yazmıyorum

Adı Soyadı:

İmza:

EK 8. Yazılı Anlatım Örnekleri

Okuyan insanlar daha fazla bilgi bilirler. Merhaba bana göre okuyan insanlar önemli insanlardır. Bu insanlar Göçü Zaman daha fazla kitap okuyup internette araştırma yaparlar. araştırma Sonunda dünyada yeni eğitimi getirirler. İnsanların hayatları kolaylaştırmak için böyle yaparlar, mesela bilim insanlar dünya geliştirirler, yeni aletler üretirler acısında bilgisayar ve makineler? bu amaçla insanların hayatı kolaylaştırmak için Göçü Zaman düşünürler. Tabiki bilim insanlar hem bircok kitap okurlar hem de gezi yaparlar. bundan anlaşılmıştır en fazla Zamanlarını kitap yada internette makaleler okurur. Çünkü tüm hayatlar araştırma yapmayı durmazlar bir alışöz, şöyle bu anlatılır.

◀ Damlaya damlaya göl olur. Her şey yavaş yavaş kendim gelir yani eğer bilim insanları yada öğrenciler okumazsa ve araştırma yapmazsa hayat asla geliştiremez.

En son olarak okuyan insanlar yada bilim insanları

EK 9. Yazılı Anlatım Örnekleri

Çok gezen mi bilir çok okuyan mı?

Dünyamızda insanlar hayatın farklı kısımlarını yaşar. Bazıları seyahat etmekte çok sever. Seyahat ederken çok rahat olur. Bazıları okurken araştırma için seyahat yapar, mesela bir kişi üniversite bittikten sonra araştırma lazımı.

Bazı insanları kitap okumak sever. Bence kitap okumak çok faydalıdır. Kitap okurken hafızayı geliştirir. Bol bol kitap okursa yeni kelimeleri öğrenebiliriz. Okuduğumuz kitaplar çok yararlıdır. Öğrenirsiniz. İnsanlar çok kitap okursa hayatları daha kolay olabilir. Kitap okursa öğrenirler. Çok faydalıdır ve sağlanabilir.

EK 10. Yazılı Anlatım Örnekleri

Benim adım abdusaleem bu bina 3 ay önce taşındım. Her şey mükemmel. mükemmel mutfak ve oda eşyaları arasında yatacak, buzdolabı, çamaşır makinesi klima ve diğer. Sayı apartman yönetici. Ben bu apartman beğendim. Ama büyük bir problem var. Benim komşum bana rahatsız ediyorlar. Gecce çok gürültü yapıyorlar. Her gece saat 1'de Musik çalıyorlar. Her sabah kapımın önünde Göpleri bırakıyorlar. Bir Atasözü ve "Komşu komşu kulanı muhtesir" onlarla iyi davranıyorum ama onlar bana kötü şeyler yapıyorlar "Ağ Kürt bile komşusuna dalamaz" bende onlara kötü şeyler yapabilirim ama Senin için yapmadım

Saygılarımla

EK 11. Yazılı Anlatım Örnekleri

Merhaba! Benim adım Abdinasir. X
 Ben Somaliliyim. 25 yaşındayım. Türkiye'de geldiğim ^{den} beri
 Burada oturuyorum.

Okuyan
 Okuyan insanlar hedefine ulaşmak için günler ve geceler uyanmaz.
 Çünkü dünyadaki çeşit çeşit insan vardır. Bütün insanlar güzel bir
 çevrede yaşadığını düşünür ve huzurlu aile yaratmayı sever.
 Bana göre okuyan insanlar gerçekten daha önemlidir, çünkü
 okuyan vaktiyle güzel kullanır. Bu yüzden plan yapar sonra bu
 planı adım adım uygular.

Ayrıca amaçlarla ilgili araştırma yapar. Hayatını problemi yaşasa
 vazgeçmez. Hatalarından ders çıkar ve motive alır.

Eğer çok kitap okursa başarılı bir insan olabilir. Çünkü başarılı
 insanların hayatımız çok önemlidir.

Son olarak her insan gelecekteki hayatını hayal eder.
 Bu hayal ulaşığı için çok çalışmak lazım.

Arka sayfaya da devam edebilirsiniz

EK 12. Yazılı Anlatım Örnekleri

Ben düşündüm büyük miras kalsa ne yapacağım?

Miras kalsa önce bütün dünyada gezeceğim. Sonra benim ülkemi büyük bir eve satacağım. Bunlar benim için sonra benim annem o Saudi Mektka gitmeyi istiyor bu yüzden Ben onu para vereceğim Bütün akrabalarımı tek tek vereceğim

Sonra benim ülkemde büyük bir firmaya ağıllık istiyorum Çünkü öğrenciler Üniversite bitikten sonra iş yok Şirketler var onlara arıyorlar ama bulmuyorlar bu yüzden öğrenciler için bu firmaya ağıllık istiyorum.

En büyük çocuklar ağıllık onlara aile yok yemekler yok onlara hayatını zorlaştırıyorlar bu yüzden büyük bir yere ağıllık lazım çünkü onları seninle gibi olmayı istiyorlar güzel hayat yaşamayı istiyorlar bu yüzden Sen çocuklar için yardım sever olmayı gerekiyor. Belki şu anda çocuklar çok seviyordum bilmiyordum onlar bir şey hissed gibi nasihat Hissediyordum.

Arka sayfaya da devam edebilirsiniz.

Öz Geçmiş

Doğum Yeri ve Yılı: İnegöl/ Bursa- 1993

Öğr. Gördüğü Kurumlar:

Lise: Zeki Konukoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi (2007/2011)

Lisans: Gazi Üniversitesi/ Türkçe Öğretmenliği Bölümü (2011/2015)

Yüksek Lisans: Bursa Uludağ Üniversitesi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı (2018/ devam ediyor)

Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi: İngilizce

Çalıştığı Kurumlar:

1. İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi (2015-2016)
2. Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-
ULUTÖMER- Türkçe Öğretmeni (2016-2017) - (2018/2020)

Seher İPEK

16.10.2020