

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI**  
**ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI**



**ALMANCA YAZMA BECERİSİNİN**  
**ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI 1. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNE KATKISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**  
**Dr. Öğr. Üyesi M. Halit ATLI**

**HAZIRLAYAN**  
**Burçin AYTAÇ**

**ELAZIĞ - 2018**

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**BATI DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANA BİLİM DALI**  
**ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI**

**ALMANCA YAZMA BECERİSİNİN ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI**  
**1. SINIF ÖĞRENCİLERİNE KATKISI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Dr. Öğr. Üyesi M. Halit ATLI**

**HAZIRLAYAN**

**Burçin AYTAÇ**

Jürimiz,..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

**Jüri Üyeleri:**

- 1.
- 2.
- 3.

F. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun .....tarih ve ..... sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Prof. Dr. Ömer Osman UMAR**  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**ÖZET****Yüksek Lisans Tezi****Almanca Yazma Becerisinin Alman Dili ve Edebiyatı 1. Sınıf Öğrencilerine Katkısı****Burçin AYTAÇ****Fırat Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü****Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı****Alman Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı****Elazığ – 2018, Sayfa: XII+75**

Bu çalışmada, dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin D2 öğrenimi/edinimi açısından etkileri incelenmiştir. Zira yaygın olarak bilinen görüşe göre yazma becerisi bilişsel düşünmeyi arttıran, sözcük dağarcığını genişleten, etkili ve akıcı şekilde konuşmayı ve yazmayı sağlayan bir beceridir. Bundan dolayı bu çalışmada yaygın olan bu düşüncenin evrenselliği, evrensel değil ise Türkofon öğrencilerde etkisinin ne derecede olduğunu tespiti için böyle bir çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmanın bir diğer amacı, Türkofon öğrencilerin Almancayı D2 olarak öğrenirken bu dile karşı tutumlarını ölçmek, onları motive eden gerekçeleri ortaya çıkarmak ve özellikle de yazmanın D2 öğrenmesi üzerindeki etkisini saptamaktır.

Mevcut çalışmada dört ana bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde dört temel dil becerilerine değinilmiştir. Yazma becerisinin diğer becerilerle bağlantısına yer verilmiş olup bu becerilerin yazma becerisiyle çapraz ilişkisi incelenmiştir. Bunun yanı sıra yazma becerisinin önemine, yazmanın zorlukları ve faydalarına, geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara, sözcük bilgisinin yazma becerisine katkısına, öğrencilerin bu konuda olumlu yönlendirilmesine değinilmiştir. İkinci bölümde D2’de yapılan yaygın hata türlerine ilişkin teorik bilgiler verilmiş olup bu hata türleriyle ilgili deneklerimizin yapmış olduğu hatalı cümleler örnek verilmiştir. Üçüncü bölümde D2 öğrenimi ve öğretimine ilişkin genel bilgiler verildikten sonra yazma ve imla ile ilgili zorluklara ve yazma becerisinin gelişimi için kullanılması gereken araç-gereçlere ilişkin bilgiler

değinilmiştir. Dördüncü ve son bölümde ise bu çalışmanın asıl konusu olan Türkofon öğrencilerin Almanca yazma edinimine ilişkin inceleme konusu yapılan deneklere dair genel bilgiler verildikten sonra araştırma için önceden hazırlanmış olan “Yazma Becerisi Anketi” sorularından elde edilmiş olan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları ardından bilimsel veriler doğrultusunda yorumlanmıştır. Veriler analiz edilip yorumlandıktan sonra şu sonuçlara varılmıştır:

Bu çalışmada yabancı dil ediniminde yazma ve konuşma becerisi diğer iki beceriye nazaran daha zor olduğu tespit edilmiştir. Çünkü her ikisi de başlı başına özveri ve çalışma gerektiren konulardır. Yazma becerisiyle konuşma becerisini aynı anda yürüten öğrenciler daha etkili ve güzel yazı yazabilirler. Öğrenci konuştuğu kadar yazabilir. Çünkü sözcük dağarcığı ve ifade kabiliyeti yazma becerisini etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenci kendi yazdığı konuları daha iyi konuşur ve düşüncelerini olduğu gibi karşı tarafa aktarabilir. Bundan dolayı yabancı dil öğreticisinin yabancı dil derslerinde kullanacağı araç-gereç yazmayı destekleyen türden olmalıdır.

Bunun yanı sıra yazma, diğer dil becerileriyle birlikte kullanıldığında daha doğru ve etkili bir etkileşim ortamı oluşturduğu saptanmıştır. Dinleme ve okumanın, yazma içeriğini zenginleştirdiğini bilmek, bu zenginleştirmenin de konuşma sırasında zihindeki düşüncelerin planlı olarak anlatılması alışkanlığını kazandıracağını unutmamak gerekir.

**Anahtar Kelimeler:** Dört Temel Beceri, Yazma Becerisi, Dil Öğrenmede Etkili Faktörler, D2 Edinimi.

**ABSTRACT**

**M. A. Thesis**

**The Contribution of German Writing Skills to 1. Grade Students of German  
Language and Literature**

**Burçin AYTAÇ**

**Fırat University**

**Graduate School of Social Sciences**

**Department of Western Languages and Literatures**

**German Language and Literature**

**Elazığ – 2018, Page: XII+75**

This study examines the influences of writing skills, one of the four major skills, on learning/acquisition of D2. According to the common view, writing skills increase cognitive thinking, extend vocabulary and enable efficient and fluent speaking. For this reason, in this study, it is argued whether this common idea is universal or not; and if it is not, the degree of its influence on Turcophone students.

Another purpose of this study is to evaluate the attitude of Turcophone students towards German while learning this language as D2, to reveal the facts which motivate them and to determine especially the influence of writing on learning D2.

The study comprises four main parts. In the first part, four main language skills are dealt with. The connection of writing skills to the other skills is explained and the cross relationship of these skills with writing skills is investigated. Furthermore, the significance of writing skills, the difficulties and benefits of writing, the studies to improve it, the contribution of vocabulary to writing skills and the positive guidance of students in this respect are referred to. In the second part, theoretical information on some sort of mistakes commonly made in D2 is given and examples of incorrect sentences spoken by our subjects and related with these mistakes are presented. In the third part, an outline of learning and teaching D2 is given; then, difficulties in writing and dictation, and some information on the means which are necessary to be used for

improving writing skills are mentioned. In the fourth and last part, general information on the subjects employed in the research about writing acquisition of Turcophone students, which is the essential topic of this study, is given and the data deduced out of the questions of “Writing Skills Survey”, a survey previously prepared for the research, are analyzed. The results of the analysis are interpreted in accordance with scientific data. The following results have been reached after the analysis and interpretation of the data:

This study we found out that writing and speaking in foreign language acquisition were more difficult than the other two skills. Because both of these skills are issues which require hard commitment and study. The students who perform writing skills and speaking skills simultaneously are able to write in a better and more effective way. A student can write as much as he/she can speak. Because his/her vocabulary and skill of expression have an influence on his/her writing skills. At the same time, a student speaks better about the subjects on which he/she writes and can convey his/her ideas completely to the opposite side. The equipment used in classes should be of a sort which supports writing.

Writing establishes a more correct and efficient interactive environment when it is used together with the other language skills. It is vital to keep in mind that listening and reading enrich the content of writing and that this enrichment brings the habit to express thoughts in mind in a planned way during speaking.

**Keywords:** Four Basic Skills, Writing Skill, Effective Factors in Learning a Language, Acquisition of D2

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>IX</b>
<b>GRAFİKLER LİSTESİ</b> .....	<b>X</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>XI</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>XII</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. DİLDE DÖRT TEMEL BECERİ</b> .....	<b>5</b>
1.1. Okuma Becerisi.....	5
1.2. Dinleme Becerisi.....	6
1.3. Konuşma Becerisi .....	7
1.4. Yazma Becerisi .....	8
1.4.1. Yazma Becerisinin Önemi ve Rolü .....	9
1.4.2. Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi.....	10
1.4.3. Sözcük Bilgisinin Önemi .....	10
1.4.4. Yazma Becerisinin Zorlukları.....	11
1.4.5. Yazma Becerisinin Faydaları.....	13
1.4.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi .....	14

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. D2 ÖĞRENİMİNDE YAZARKEN YAPILAN HATA TÜRLERİ</b> .....	<b>16</b>
2.1. Dil Öğreniminde Olumlu-Olumsuz Aktarım Durumları .....	16
2.1.1. Dil İçi Girişim Hataları .....	17
2.1.2. Diller Arası Girişim Hataları .....	17
2.2. Sözcük Düzleminde Yapılan Hatalar.....	18
2.3. Sözdizimsel Alanda Yapılan Hatalar .....	18
2.3.1. Tanımlık Kullanımıyla İlgili Hatalar .....	18
2.3.2. İsimlerin Çoğul Hallerinde Görülen Hatalar .....	19
2.3.3. İsmi Hâllerinde Görülen Hatalar.....	20
2.3.4. Ayrılabilen Eylemlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar .....	21

2.3.5. Sözcük Dizilişindeki Hatalar .....	21
2.3.6. Eylemlerin Geçmiş Zamanda Kullanılmasıyla İlgili Hatalar .....	21
2.3.7. Bağlaç Kullanımında Görülen Hatalar .....	22
2.3.8. Eylemin Birleşim Değeriyle İlgili Görülen Hatalar .....	22
2.3.9. Sıfat Tamlamalarında Görülen Hatalar .....	23
2.3.10. İlgeç Kullanımında Görülen Hatalar .....	23
2.3.11. Zaman Formlarının Teşkilinde Yapılan Hatalar .....	24

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. D2 ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ .....</b>	<b>25</b>
3.1. D2 Öğrenmede Yaş Faktörü .....	26
3.2. D2 Öğrenmede Evrensel Dilbilgisi (ED) Faktörü .....	28
3.3. D2 Öğrenmede Cinsiyet Faktörü .....	29
3.4. Yazı Yazma ve İmla İle İlgili Zorluklar .....	30
3.4.1. Yazma Süreci .....	30
3.4.2. Yazma Becerisine Genel Bir Bakış .....	30
3.4.3. Yazma Becerisi Çok ve Az Gelişen Öğrenciler.....	31
3.4.3.1. Yazma Becerisi Az Gelişmiş Öğrencilerin Özellikleri.....	32
3.4.3.2. Yazma Becerisi Gelişmiş ve Az Gelişmiş Öğrencilerde Kelime Seçimi .....	32
3.4.4. İmlada Belli Başlı Zorluklar .....	33
3.4.4.1. Fonolojik ve Fonetik Beceriler .....	33
3.4.4.2. Görsel Hafıza .....	34
3.4.5. Elle Yazmanın Zorlukları .....	35
3.4.6. İmlanın Ve Yazmanın Geliştirilmesi .....	36
3.4.7. Yabancı Dil Öğrencisine Yazmayı Öğretmek .....	36
3.4.8. Yazma Becerisinin Gelişimi İçin Stratejik Yaklaşım Uygulaması.....	38
3.4.8.1. Stratejik Yaklaşım Uygulamasının Engelleri .....	39
3.4.9. Standartlara Uygun Yazmada Teknolojinin Rolü.....	40
3.4.9.1. Teknoloji ile Yazı Yazmayı Geliştirme Önerileri.....	41
3.4.10. Standartlara Uygun Yazma .....	43
3.4.11. Yabancı Dilde Yazmada Stratejik Bir Yaklaşım .....	46

**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. YÖNTEM</b> .....	<b>47</b>
4.1. Araştırmanın Modeli .....	47
4.2. Evren ve Örneklem .....	47
4.3. Veri Toplama Teknikleri .....	48
4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler .....	48
4.4. Verilerin Analizi .....	51
4.5. Bulgular ve Yorumlar .....	52
4.5.1. Yazma Becerisinde Yaş/Cinsiyet/Anadilinin Rolü.....	53
4.5.2. Yazma Becerisinde Öğretmenin Rolü .....	54
4.5.3. Yazma Becerisinin Gelişiminde Araç-Gereç/Arkadaşın Önemi .....	55
4.5.4. Yazılı Anlatım Dersi/Hobi/Kaygı/Başarının Yazma Becerisine Katkısı.....	56
4.5.5. Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi.....	57
4.5.6. Yazma Becerisinin Gelişimi .....	59
<b>SONUÇ</b> .....	<b>61</b>
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>64</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>71</b>
Ek 1. Orjinallik Raporu.....	71
Ek 2. Anket Formu.....	72
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>75</b>

**TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo 1:</b> Yazma Becerisi Anketi ve Maddeleri.....	52
<b>Tablo 2:</b> Yazma Becerisi Anket Maddeleri ve Değerlendirme Sonuçları .....	53
<b>Tablo 3:</b> Yazma Becerinizi Geliştirmek İçin Neler Yapıyorsunuz? .....	59
<b>Tablo 4:</b> Yabancı dil öğrenenlere <i>Yazma Becerisi</i> hangi yollarla kazandırılabilir?.....	59
<b>Tablo 5:</b> D2’de yazma becerisi gelişen öğrencilerin kelime seçimi nasıldır? .....	60



**GRAFİKLER LİSTESİ**

<b>Grafik 1:</b> Öğrencilerin Cinsiyeti .....	48
<b>Grafik 2:</b> Öğrencilerin Yaşları .....	49
<b>Grafik 3:</b> Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türü .....	49
<b>Grafik 4:</b> Öğrencilerin Anadili .....	50
<b>Grafik 5:</b> Öğrencilerin D2 Öğrenme Süresi.....	50
<b>Grafik 6:</b> Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Diller .....	51



**ÖNSÖZ**

Bu tez çalışmasında D2 öğrenimindeki dört temel beceri ve bu beceriler içerisinde yazma becerisinin önemi, zorlukları, D2’de yazarken yapılan hatalar, öğrenciler üzerindeki etkisi ve başarı faktörleri incelenmek istenmiştir.

Öncelikle tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan Doç. Dr. Bülent KIRMIZI’ya, tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda çalışmalarımı destekleyerek değerli ve aydınlatıcı önerilerde bulunarak beni yönlendiren ve yapıcı eleştirilerini esirgemeyen tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Halit ATLI’ ya, gerek kaynak bakımından gerekse tezin kontrolü açısından bana yardımda bulunan abim Arş. Gör. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU’ ya, bu zorlu ve yorucu süreçte hep yanımda olan ve bana moral veren eşim Metin AYTAÇ’ a, tez yazım aşamasında ve çalıştığım süre boyunca oğluma bakan kayınvalidem Aysel AYTAÇ’ a ve bütün aile bireylerime teşekkürü bir borç bilirim.

**KISALTMALAR**

- Akt.** : Aktaran  
**Alm.** : Almanca  
**Bkz.** : Bakınız  
**D1** : Birinci Dil, Anadili veya Temel Dil  
**D2** : İkinci Dil, Yabancı Dil  
**Diğ.** : Diğerleri  
**ED** : Evrensel Dilbilgisi  
**İng.** : İngilizce  
**Ör.** : Örnek  
**SOV** : Subjekt/Objekt /Verb  
**SVO** : Subjekt/Verb/Objekt  
**TDK** : Türk Dil Kurumu  
**Tr.** : Türkçe

## GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlar hep bir yabancı dile (D2) ihtiyaç duyarlar. Gerek günlük hayatta gerekse eğitim hayatında hep D2 ile karşılaşılır. Dil ile yoğun uğraşlar olmasına karşın, dil öğrenenlerin dile çok hâkim olamaması da belli başlı büyük sorunlardan biridir. Bu konuda Çelebi şöyle demiştir: “Yaklaşık iki asırdır Türkiye’de D2 öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı D2 öğretim yolları izlenmiştir. Ancak ortaöğretimden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar devam eden D2 öğretiminden geçen öğrenci, ne yazık ki, hedeflenen düzeyde D2i bilememektedir” (Çelebi, 2006:286).

Değişen ve gelişen eğitim ve toplum hayatımızda D2 öğrenmenin önemi tartışılmaz. Uzun yıllardan beri D2 öğretimi konusunda çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. İlkokuldan başlayan ve üniversite öğrenimine kadar devam eden D2 eğitimi konusunda hala istenilen düzeye gelinememiştir. Bunun sebebi olarak, dili öğretme tekniklerindeki yanlışlıklar, yetersiz materyal ve hatta değerlendirmedeki yanlışlar ve yetersizlikler gösterilmektedir.

D2’de kişinin kendini D1’deki gibi tam anlamıyla ifade edemediği görülmektedir. Duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak ifade ederken zorlandığı, D2’ de yazı yazarken çeşitli hataların yapıldığı görülmektedir. D2’de yazı yazarken uygun sözcük arayışı, cümle yapılarının tam bilinmeyişi veya dilbilgisi kurallarına tam anlamıyla uymak adına metnin anlam bütünlüğünü kaybetme gibi kaygılar yaşanmaktadır.

D2 öğrenmeye küçük yaşlarda başlamak belki de bu sorunları ortadan kaldıracaktır ya da dil tamamıyla ileriki yaşlarda tam anlamıyla edinilecektir. Zira dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirir. Buradan dil öğrenmede/edinmede<sup>1</sup> belirli bir kritik dönemin var olduğunu anlıyoruz. 1960’larda

---

<sup>1</sup> Öğrenme büyüme ve organizmada çeşitli etkilerle oluşan geçici değişimlerden farklı olarak, yaşantılar yoluyla meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimler olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 1997).

Krashen (Krashen,1983) dilsel becerinin gelişiminde farklı iki sürecin rol oynadığını savunur. Birincisi duyular üzerine merkezlenen kapalı (implicite), bilinçsiz ve içgüdüsel süreçtir. Buna edinim (acquisition) diyoruz. İkincisi ise biçim veya dil bilgisi üzerine kurulan bilinçli açık, (explicite) süreç, buna da öğrenme diyoruz. Edinme/öğrenme hipotezine göre, ikinci dil ya da yabancı dilde yeterliğin geliştirilmesi iki farklı yoldan gerçekleşmektedir. Edinme, çocuğun birinci diline koşut olan doğal yoldur. Edinme, dili anlama

ortaya atılan *Kritik Dönem* hipotezine göre (Lenneberg, 1967; Penfield ve Roberts, 1959), ikinci dil öğreniminde kritik dönem ergenlik çağına kadar olan dönem olarak kabul edilmektedir. Lenneberg'e göre bu dönem iki ila on üç yaş aralığıdır, Penfield ve Roberts'e göre on iki/on üç yaş bitimidir, Krashen'a göre ise (Krashen, 1979) beş yaş bitiminde kritik dönem bitmektedir. Stern, Burstall ve Harley'e göre (Stern, Burstall ve Harley, 1975) kritik dönem sadece söyleniş açısından değerlendirilmektedir.

D2 öğreniminde/ediniminde dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri çok önemlidir. Her bir beceri diğeriyle yakından ilgilidir ve birbirini destekler niteliktedir. Başka bir deyişle, D2 öğrencisinin anlama kapsamındaki dinleme ve okuma becerilerini ne derecede geliştirdiği, anlatma kapsamındaki sözlü ve yazılı anlatımda tespit edilebilmektedir. Bundan dolayı bu becerilerin D2 öğrencilerine kazandırılması hedeflenmektedir (Korkmazer ve Yaprak, 2014:732).

Okuma becerisi, D2 öğreniminde/ediniminde ilk kazanılan beceridir. Okuma becerisi D2 öğrencisinin karşılıklı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiği dili geliştirme sürecinde belirleyici bir yere sahiptir. Okuma etkinliği yaparken anlama eyleminin gerçekleşmediği durumlarda bu etkinliğin hiç yararı olmayacaktır. Dinleme becerisi hayatımızın her alanında kullandığımız bir etkinliktir. Dinleme becerisi konuşmacıdan gelen iletiyi iletişimin gerçekleşmesi için tam ve doğru algılayabilmektir. Konuşmanın insan için en önemli iletişim aracı olduğu bilinmektedir ve D2 öğreniminde/ediniminde konuşma becerisi önemli bir yere sahiptir. Konuşma becerisi ile diğer beceriler arasında sıkı bir ilişki vardır. Dinlediklerini anlayan bir birey başkalarına ait söz ve yorumlardan yola çıkarak kendi duygu, düşünce, gözlem ve tasarımlarını D2'de dile getirebilir ve yazabilir. Yazma becerisi dört temel dil becerisinin son halkası ve en zor olanıdır. Bu beceri günlük hayatta mektuplar, kartlar, e-posta, ödev yapma, not alma gibi etkinliklerle kullanılmakla beraber her türlü yazma eyleminin içinde varlığını gösterebilecek bir beceridir.

Günümüzde D2 öğreniminde/ediniminde dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmiş, yazma becerisi geri planda bırakılmıştır. Bunun sebebi yazı yazmada daha fazla süre kullanılmasıdır. Çünkü yazma becerisi belirli bir hazırlık işlemi gerektirmektedir. Bunun yanında dilbilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine de dikkat etmek gerekir. Yazılan metinde mesajı alıcıya doğru bir şekilde iletme kaygısı da

---

ve dili anlamlı iletişim için kullanma yolu ile dilde yeterliliğin doğal gelişimini içeren, bilinç dışı bir süreçtir. Buna karşın öğrenme bir dilin kurallarına ilişkin bilginin bilinçli şekilde geliştirilmesi sürecini anlatır (Kara, 2004:311-312).

vardır. Sözlü iletişimde gerek vurgularla gerekse beden diliyle bu amaca ulaşılmaktadır. Yazılı anlatımda ise belirli bir plan yapılarak, sözcükler özenle seçilerek ileti karşı tarafa aktarılmaktadır.

### **Problem**

Ülkemizin eğitim kurumlarında nitelikli, çağdaş dünyanın beklentilerine cevap verebilecek bilgi ve donanıma sahip başarılı D2 öğrencisinin yetiştirilmesi arzulanan bir durumdur. Ancak arzulanan fakat bir türlü istenilen seviyeye gelinememe sorunlarının tespit edilmesi, adeta kronikleşen bu sorunun sonraki nesillere devredilmemesi için çözüm üretmek gerekmektedir. Tüm bu varsayımlar doğrultusunda bu araştırmada “*Yazma becerisinin zorlukları nelerdir? Geliştirilmesi için neler yapılabilir? Yazma konusunda yapılan hatalar nelerdir? ve D2 öğreniminde/ediniminde yaş ve cinsiyet faktörleri önemli rol oynar mı?*” sorunlarına cevap aranmaya çalışılmıştır.

### **Amaç**

Yapılacak olan bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yazma becerisini inceleyerek bu becerinin zorluklarının neler olduğunu tespit etmek ve D2 ediniminde/öğreniminde etkin rol oynayan faktörleri inceleyerek bu alanda yapılmış/yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamaktır.

Yapılan çalışmada yazma becerisinin incelenmesine rağmen ortaya çıkacak sonuçların, D2’in diğer becerileri açısından değerlendirileceği de varsayılmıştır. Araştırmanın konusunu, gerekliliğini, içeriğini yansıtması açısından yapılan kaynak taramasının yeterli olduğu varsayılmıştır.

Bununla birlikte araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara da cevap aranmak istenmiştir:

1. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişme aşamaları nelerdir?
2. Öğrencilerin D2 edinimindeki yazma becerileri yeterli midir?
3. Cinsiyet ile D2 yazma becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Yaş ile D2 yazma becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Önem**

D2’yi öğrenmenin/edinmenin ve öğrendiği bilgileri etkin şekilde kullanmanın her bir D2 öğrencisi için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra D2 öğreniminde/ediniminde dört temel beceriden biri olan *yazma becerisiyle* ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Yapılacak çözümlenmelerle D2

öğreticilerine bu konu hakkında bilgi vermek ve bu bilgiler ışığında yeni D2 öğretme yöntemlerine katkı sağlamaktır. Bu bağlamda *yazma becerisi* edinilecek olan D2'yi hem eksiksiz yansıtması bakımından hem de yabancı dil öğretimi açısından oldukça önemli olduğu varsayılmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışma giriş, kuramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve yorumlar ile sonuçtan oluşmaktadır. Giriş kısmında tezin problemine, amacına, önemine, yöntemine, varsayım ve örnekleme yer verilecektir. Kuramsal çerçeve bölümünde konuyla ilgili literatür taraması yapılmış olup konuyla ilgili mevcut kuram ve varsayımlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bir ve ikinci sınıf öğrencileri denek olarak kullanılmış ve bu öğrencilere uygulanan yazma becerisi anketi sonuçları değerlendirilmiştir. Ayrıca deneklerin yaş, cinsiyet, anadili ve Almancaya karşı tutumları gibi sosyal değişken konular da sayıbilimsel açıdan analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler sonuç kısmında verilmiş olup bu verilerden elde edilen bulgu, yorum ve çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Yapılan çalışma:

1. Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Dilde dört temel beceriden biri olan yazma becerisiyle ilgili öğelerle sınırlandırılmıştır.
3. Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin Almanca D2 yazma becerisi anket sonuçlarının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. DİLDE DÖRT TEMEL BECERİ

Dilde dört temel beceri okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Okuma ve dinleme becerisi anlama yeteneğiyle, yazma ve konuşma anlatma yeteneğiyle ilgilidir. Okuma ve dinleme daha az çabayla edinilirken yazma ve konuşma daha fazla çabayla elde edinilebilir.

### 1.1. Okuma Becerisi

D2 ediniminde okuma becerisi, temel unsurlardan bir tanesidir. Okuma; yazılan metni anlama ve zihinde canlandırma işlevidir. Okuma; “sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması, yorumlanmasına yönelik zihinsel etkinliktir” (Sever, 1995:16).

Okuma, kişinin hayatında en önemli bilgi edinme yollarından biridir. Okuma, zihinsel bir süreçtir. Kişi okumayla hem bilgi öğrenir hem de D2 dil becerilerini ve etkinliklerini geliştirir. Gerek D1’de gerekse D2’de okuma etkinliğinin birçok faydası olduğu bilinmektedir. Okuma kişiyi bir yandan bilgili ve kültürlü hâle getirirken diğer yandan ufkunu, düşünme gücünü ve ifade yeteneğini de geliştirir. İyi bir okuma alışkanlığı, kişinin okuldaki başarısını artırmanın yanı sıra sosyal hayatta da başarılı olmasına önemli katkı sağlar. Okuma, insanların hayata bakışının değişmesine ve konuşmasının düzelmesine de yardım eder.

Okumak, diğer üç becerinin ön koşulu olmasından dolayı daha çok çalışma gerektirir. Çünkü okuma olmadan D2’de yazma becerisinin geliştirilmesi neredeyse imkânsız iken konuşma becerisini edinmesi oldukça zordur. Okumak, bir anda kazanılan bir davranış değil, zamanla geliştirilen bir beceridir.

D2 derslerinde başarılı olmak ve D2’yi tam anlamıyla öğrenebilmek/edinebilmek için okuma-anlama çok önemlidir. Okuduğumuz metinde sözcükleri bilmek ve metnin tamamına hâkim olmak gerekir. Okuma işindeki en zor görev belki de budur; metni tam anlamıyla anlamak, verdiği mesajı bilmek ve metindeki kişileri tanımak. Bu yüzden metinler öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, yaşına ve ilgisine uygun olmalıdır (bkz. Er, 2005:212).

D2 öğrenenlerde en çok karşılaşılan sorun kuşkusuz D2’nin söylenişidir. Öğrenci bu sorunu okudukça aşacak ve yanlış söylenişi en aza indirecektir. D2

öğrencisi, okuma becerisini zaman içerisinde geliştirebilir ve ileri düzeyde bir okuyucu olabilir. Bunu çok kitap veya yazı okuyarak kazanabilir. Ayrıca okuma konusunda da belli bir hıza kavuşabilir. Ancak hızlı okurken metni de anlamak gerekir. İkisi birbirinden soyutlanmamalıdır.

Okuma çalışması gerek sesli gerekse sessiz yapılabilir. Eğer D2’de vurgu ve söylenişte sorun yaşıyorsa metnin sesli okunması, kaydedilmesi ve daha sonra tekrar dinlenip yanlış<sup>2</sup> veya hataların tespit edilmesi gerekmektedir. Eğer hatalar veya yanlışlar varsa hemen o anda düzeltilmelidir. Çünkü aynı anda düzeltilmeyen söyleniş yanlış öğrenmelere neden olur ve beyin yanlış bilgiyi kaydeder. Bu tür bir çalışma, bireyin kısa zamanda doğru telaffuz etmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle sesli okuma hem D1 ediniminde hem de D2 öğreniminde/ediniminde çok önemli bir okuma yöntemidir (Altunbay, 2012:757).

Okuma becerisi D2 öğretimi esnasında geliştirilebilir. Öğrenci öğreticisiyle birlikte bu süreci yürütür. Öğretici okur, telaffuz eder öğrenci de taklitte doğru okumayı gerçekleştirir. Okuma etkinlikleri yapılarak öğrencilerin okuduğu parçaya başlık bulması, başlıktan yola çıkarak konunun içeriğini anlaması, bilinmeyen sözcüklerin işaretlenip anlamlarının bulunması ve metin hakkında belirli düşüncelere sahip olması sağlanabilir.

## 1.2. Dinleme Becerisi

Dinleme, kişilerarası iletişim kurmada öncelikle yapılması gerektirir. Kişi dinleyerek ve konuşarak D2’de başarıyı yakalayabilir ve hatta o dili edinebilir. Ayrıca dinleme kişinin güzel konuşmasına ve iyi bir konuşmacı olmasına katkı sağlar. Dinleme yeteneği kuvvetli olan insanların sözcük dağarcığı da o derece geniş olur. Bu ikisi birbirinin tamamlayıcısı durumundadır.

Dil öğrenme süreci, anne karnında başlar. Bebeğin ilk kazandığı beceri dinleme becerisi olup bebek doğum öncesinde D1’deki sesleri ve konuşmaları dinleyebilmektedir. Bebeğin doğar doğmaz annesiyle iletişim kurmaya çalışması, onun doğmadan önce D1 ile ilgili bazı özelliklere sahip olduğunun en büyük kanıtı olarak

<sup>2</sup> Hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir (Ellis, 1997:18). Buna göre denilebilir ki, dil öğrenirken yapılan hatalar öğrenen tarafından bilindiği için düzeltilebilir, anlık problemlerken; yanlışlar yeterli olunmayan bir konuda yapılan, öğrenen tarafından düzeltilmesi mümkün olmayan problemlerdir (Dalak & Mercan, 2017:12).

karşımıza çıkmaktadır (bkz. Kana ve Kurudayıoğlu, 2013). Buradan dinleme becerisinin daha anne karnındayken başladığı söylenebilir.

D2 derslerinde dinleme derslerinin olması D2 öğrencisini bu konuda geliştirerek hedef dilde daha başarılı olmasını sağlar. Ayrıca dinleme metinlerinden sonra yapılacak olan kontrol testleri bunu daha da somutlaştıracaktır. Dinleme esnasında öğrenci söylenişe dikkat edip konuşmasını bu doğrultuda düzeltecektir. Bu konuda Altunbay (2012) şöyle demektedir: “Bir D2 öğrenen bireyin dilin sözcüklerinin telaffuzunu, ses yapısını, cümle kuruluşunu, vurgu ve tonlamasını en iyi dinleyerek öğrenir. Televizyondan, internette, çeşitli yoğun disklerden vs. yararlanılarak dinleme yetisi geliştirilebilir” (Altunbay, 2012:754).

Dinlemenin öğrenmedeki yeri oldukça önemlidir. Öğrenci sınıf içerisinde dinlediği bilgileri normal hayata göre daha çabuk öğrenir/edinir. Çünkü beyin öğrenmeye/edinmeye ve o konuyla ilgili bilgilere açıktır. Sınıf içinde oluşturulan gruplar da öğrenmede etkileşim sağlar.

### **1.3. Konuşma Becerisi**

Konuşma, sözcüklerin, metinlerin, düşüncelerin karşı tarafa aktarılması işidir. Konuşma iletişimdir. “İletişim, iletilmek istenen materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncenin; yazı, konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilir” (Sillars, 1997:1). İnsanlar dört temel beceriden biri olan anlamayı ilk olarak öğrenmekte/edinmektedirler ve ardından konuşmaya başlarlar.

Kişi kendini anlatmak, herhangi bir konuda bilgi vermek, duygu ve düşüncelerini aktarmak için konuşmaya ihtiyaç duyar. D2 öğreniminde de öğrenci hedef dilde etkili konuşmayı ve ona hâkim olmayı amaçlamaktadır. Okullarda yapılan konuşma dersleriyle öğrenciler sözcük dağarcığını geliştirir ve değişik türde cümle yapısı öğrenir. Aynı zamanda hızlı düşünmeyi ve akıcı konuşmayı da kolaylaştırır.

Konuşma becerisinin gelişmesi için değişik türde cümle yapısını öğrenmek D2 ediniminde kolaylık sağlayabilir. Değişik türde cümle yapısını kavrayan öğrenci sözcük değişiklikleriyle yeni cümleler üretebilir. “Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları

dinleyerek onları model almak gibi yaparak öğrenme modelleri bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır” (Kurudayıoğlu, 2003:291).

D2’yi D1 konuşucuları gibi konuşmak oldukça zordur; fakat alınan iyi bir eğitimle, örneğin hedef dili konuşan ülkelerde öğrenmek gibi, bu zorluk aşılabılır.

#### **1.4. Yazma Becerisi**

Yazma becerisi kişilerin hem iletişim kurmasında hem de öğrenme durumlarında önemli bir yere sahiptir. Zira yazma duygu ve düşüncelerin, sözcüklerin, cümlelerin, iletilerin yazılı olarak aktarılmasıdır. Beceriler içerisinde geliştirilmesi ve uygulanması zor bir beceri dalıdır. D2 öğretiminde katkısı büyük olan yazma becerisi, öğrenciyi hedef dilde oldukça ileri seviyelere taşıyabilir.

Özdemir, yazma becerisi için şöyle der: “Yazma, bireylerin düşüncelerini, tasarımlarını ve konuşmalarını yazılı olarak anlatmalarınıdır (Özdemir, 1987:77). Yazma, bilginin toplanması, bilginin edinilmesi, bilginin ifade edilmesi ve bilginin yazılı olarak aktarılması ile ilgili süreçlerin bütünüdür oluşur (bkz. Carter ve diğ., 2002:246).

Yazma becerisinin gelişmesi ve ilerlemesi ile birlikte bireylerin bilgiyi üretme, bilgiyi aktarmada, kendi düşüncesi ile bilgi arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama ve metni kolay yazma imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde zarif bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın bilim olarak algılanma durumu, yerini ustalıkla bir duruşa ve duyuya bırakmaktadır (bkz. Ungan, 2007).

Yazma kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bilgileri uzun süreli bellekte depolar. Öğrenci yazdığı şeyleri daha çabuk öğrenebilir/edinebilir ve bu bilgileri unutması da bir o kadar zor olur.

D2’de yazma becerisi, D1’deki yazma becerisiyle doğrudan ilintilidir. D1’de yazamayan öğrenci aynı oranda D2’de de zorluk çeker. Düşüncelerini, duygularını yazıyla iyi ifade eden, kompozisyonu güzel yazan öğrenciler ilerde D2 öğrenme konusunda diğerlerine oranla bir adım daha öndedirler. Yazı yazmak koordineli ve dizgeli düşünmeyi geliştirir ve belleği canlı tutar.

Yazma becerisinin önemli bir faktörü de nasıl yazılacağını bilmektir. Yazma öğretiminde belirli etkinliklerden söz etmek mümkündür. Bunları sırasıyla; yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrasındaki etkinlikler olmak üzere üçe ayırmak mümkündür.

*Yazma Öncesi Etkinlikler* konuyu düşünme, konunun muhatabına karar verme, konuya ilişkin bilgisini ve yeterliliğini kontrol etme, kullanacağı dilbilgisi ve cümle yapılarını kontrol etmedir. *Yazma Esnasındaki Etkinlikler* konu hakkında fikir alışverişi ve beyin fırtınası yapmaktır. *Yazma Sonrası Etkinlikler* ise yazının konuya uygun olup olmadığını kontrol etmek, yazılanların anlam bütünlüğünü sorgulamak ve dilin yalınlığı, kullanılabilirliği ve cümle yapıların sorgulanmasıdır.

#### **1.4.1. Yazma Becerisinin Önemi ve Rolü**

Yazma becerisi, dil öğrenme ve öğretme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin eksik, yanlış ve hatalarının görülmesinde ve D2'nin öğrenilmesi ve ardından edinilmesi için yazma becerisi bu süreçte oldukça büyük rol oynamaktadır. Çünkü D2 öğreniminde öğrencide edinim becerisinin yanı sıra belleksel beceriyi de geliştirmektedir ve beynin daha aktif olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Bu konuda öğretmenlerin de ders içerisinde yazma becerisine zaman ayırmaları ve öğrencileri bu bakımdan takip etmeleri, tıpkı konuşma ve dinleme derslerinde olduğu gibi, gerekmektedir.

Genel olarak ele alındığında D2 öğretmenleri açısından etkili bir yazma dersinin veya herhangi bir yazma etkinliğinin birçok sonuçlarının olduğunu belirtmek mümkündür. Kısaca, yazma becerisinin D2 ediniminde bazı hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu hedefler şunlardır:

- Öğrenme sürecini kontrol etmesi,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemesi,
- Öğretilen yapıların veya sözcüklerin pekiştirilmesi,
- Dil yanlışlarının görülmesi,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesi,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünceleri,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmeleridir (Çakır, 2010:167).

Bunların sağlanması durumunda öğrencide yazma becerisi gelişmiş olacak ve yazma konusunda deneyim elde etmiş olacaktır.

### 1.4.2. Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi

Okuma, dinleme/anlama ve konuşma becerilerini yazma becerisinden ayrı düşünmek doğru olmaz. Çünkü öğrenci, D2 hayatında ilk olarak okumayı ardından anlamayı ve nihayetinde konuşma ve yazmayı öğrenir. Amaç dilde metinler okunur, söyleniş yapılır ve daha sonra öğrenci özet çıkartır veya not tutar. Bu öğrenmeyi de kalıcı hale getirir. Çünkü okuma, bilgiyi kısa süreli bellekte tutar ama yazarak bu bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmış oluruz. Burada görsel zekâ da ön plana çıkmaktadır. Yazarken gördüğümüz metin görsel zekâ yöntemiyle daha kalıcı olmuştur.

D2’de dinlemenin yazmaya etkisi oldukça büyüktür. Kişi nasıl duyarsa o şekilde yazar. Aynı zamanda dinleme yaparken tutulan notlar ve çıkarılan özetler bunların ayrılmaz bir ikili olduğunun kanıtıdır.

“Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisi, kişinin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan en önemli beceridir. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek gerçek dışı olacaktır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir” (Özbay, 2009:63).

### 1.4.3. Sözcük Bilgisinin Önemi

Yazmada ve konuşmada sözcük bilgisi oldukça önemlidir. Kişi ne kadar zengin sözcük bilgisine sahipse, anlama ve kendini ifade etme yeteneği o derece gelişmiş demektir. Bireyin dört temel becerisini geliştirebilmesi ve bunu yazılı olarak ifade ederken kullanabilmesi sözcük dağarcığıyla yakından ilgilidir.

Karatay’a göre D2 ediniminde sözcük dağarcığı “düşüncelerimizin zenginleşmesini, maddî ve manevî kültürümüzün gelişmesini sağlar. Sözcük dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını, hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu anlatmasını engelleyen bir sorun olarak çıkar. Sözcükler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer simgedir, zihni gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için sözcük kazanımının, dil gelişimi açısından, önemi büyüktür” (Karatay, 2007:144).

Kısıtlı sözcük dağarcığıyla yazmak, anlatmak istediklerimizi tam olarak ifade edemememize neden olur. Yazacağımız yazı, kompozisyon, mektup her ne olursa olsun istediğimiz sözcüğü kullanamayıp onun yerine bildiğimiz sözcüğü kullanınca aynı

anlam anlayılamayabilir. Bu da yanlış anlam çıkarmaya neden olur. Sözcük dağarcığının zenginliği, D2 öğrencilerin dünyaya bakış açısı ve buna bağlı olarak başarılarını da etkilediği bilinmektedir. Sever'e göre "öğrencilerin, okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması sözcük servetinin zenginliğine bağlıdır ve bu da bir nevi çok okumadan, çok yazmadan ve çok incelemekten geçer (Sever, 2000:13).

Sözcük dağarcığını geliştirmek D2 dersleriyle mümkün olup hem dili iyi kullanma hem de düşünce geliştirmelerini sağlar. Sözcük dağarcığının, D2 ile ilgili olan dil, ses ve yapı bilgisi vb., konuların öğretilmesinde de önemli bir yeri vardır. Aygün'e göre, "yeterli bir sözcük dağarcığı olmayınca ne fonetik ne de iletişim çalışmaları yürütülebilir" demektir (Aygün, 1999:7).

Sözcük bilgisi D2 öğrencisinin yaşantısı sonucunda kazanıldığı için sözcükleri artırmak ve genişletmek yine bireyin kendi elindedir. Bu birikimi artırma ve kullanmayı sağlayacak ortamlardan biri D2 dersleridir.

Öğreticinin D2 öğrencisine sözcük dağarcığını geliştirmesi için bazı yöntemler<sup>3</sup> sunması gerekmektedir. Bunların başında öğrenciye kapsamlı bir sözlük aldırması, yeni öğrendiği sözcükleri yazacağı ve bunları cümle şeklinde kullanacağı sözcük defteri oluşturmasını, sıklıkla kullanacağı sözcükleri belirlemesini sağlayacağı yöntemleri söylemelidir. Sözcükleri öğretirken kimi zaman eylemlerle bunu yapması oldukça önemlidir. Günlük hayatta sıklıkla kullanacağı sözcükleri daha çok telaffuz etmelidir.

#### 1.4.4. Yazma Becerisinin Zorlukları

Yazma becerisi dört temel beceri içerisinde en zor olanıdır. Bir dilde yazmak için o dilde büyük bir donanıma sahip olmak gerekir. İlkokuldan başlayarak kompozisyon yazmaya alıştıran öğrencilerin bile D1'de çoğu zaman hata yaptıkları

<sup>3</sup> Dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan stratejilerle ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlardan Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflaması iki temel boyut altında altı alt boyuttan meydana gelmiştir. İki temel boyut doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileridir. Alt boyutlar ise bellek stratejileri (bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar hatırlanmasını sağlamaktadır), bilişsel stratejiler (zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar), telafi stratejileri (dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar), üst biliş stratejileri (öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkân sağlayan stratejilerdir), duyuşsal stratejiler (öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir), sosyal stratejiler (sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir) olarak sıralanmıştır (Cesur ve Fer, 2007; akt. Biçer ve Polatcan, 2015).

[https://www.researchgate.net/publication/281876210\\_YABANCI\\_DIL\\_OLARAK\\_TURKCE\\_OGRETI\\_MINDE\\_KELIME\\_OGRENME\\_STRATEJILERININ\\_DEGERLENDIRILMESI](https://www.researchgate.net/publication/281876210_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETI_MINDE_KELIME_OGRENME_STRATEJILERININ_DEGERLENDIRILMESI) [Erişim Tarihi: 26 2018].

bilinmektedir. Ders sırasında yeterli zamana sahip olmayan, amaç dilden yeterli miktarda ve aşamalı bir şekilde sözcük girdisine maruz kalmayan D2 öğrencilerinin yazma işleminde daha da büyük bir sorunla karşılaştıkları varsayılmaktadır.

D2’de yazı yazan öğrencinin yanı sıra öğreticisinin de dikkat etmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazma becerisi yazı yazmakla geliştirilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yeterli derecede “yazdırmaktır”.
- Yazmak, yazarak öğrenildiğinden D2 öğrencilerine yeterli düzeyde uygulama yaptırılmalıdır.
- D2 öğrencilerinin kendi düzeylerine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatmaya imkân verecek konular seçilmeli, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yazma çalışmaları öğrenci merkezli olmalıdır.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli, günlük tutma, anı yazma, rapor oluşturma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın güzel yanları gösterilmelidir.
- Dilbilgisi kuralları, yazma etkinlikleri içinde -yüzmeyi, bisiklete binmeyi öğrenen çocuklara verilen bilgiler gibi- kuramsal ve uygulamanın bir arada uygulandığı bütünlük bir yapıda verilmelidir.
- Yazma çalışmalarıyla konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalıdır.
- Öğretici de öğrencileriyle birlikte yazmalıdır.
- Yazılan yazılar sınıf ortamında –gerektiğinde- yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.
- D2 öğrencisinin amaç dilde nitelikli yazabilmesi için öğreticisi tarafından kendisine güven verilmelidir.
- D2 öğrencisi, yazısını kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç için yazmalıdır.
- Öğrenci yazacağı yazının konusuna kesinlikle ilgi duymalıdır.
- D2 öğreticisi D2 öğrencisine yazdıracağı yazıya ilişkin sorumluluk duygusu vermelidir.
- D2 öğreticisi D2 öğrencilerinin D2 dilini nasıl ve hangi yöntemlerle öğrendiklerini belirleyip yazma çalışmalarını bu yöntemler dâhilinde programlamalıdır.

- D2 öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, etkinliklerle üretilen ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.
- Öğreticilerin, yazma çalışmalarını sadece not vermek için değil, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki eksiklikleri tespit ederek onların yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olma amacıyla hareket etmeleri gerekir.
- Sonuç olarak, sınıfta yazmaya istek havası oluşturulmalı; bu hava, yazarları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirlerine okutarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, sınıf ve okul gazetesine yazılar yazdırılarak, gazete ya da dergi çıkartarak yaratılabilir (bkz. Demirel, 1999; Akt.: Göçer, 2010:181-182).

İstenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri sayılabilir.

Yazmanın zor olmasında imla ve noktalama kurallarının bilinmemesi, yazılacak konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, dilbilgisi ve cümle yapılarında eksikliklerin olması, duygu ve düşüncelerin tam anlamıyla yazıya aktarılamaması, hedef dilin iyi bilinmemesi, anlamlı cümlelerin kurulamaması gibi sebepler yer alabilir.

#### **1.4.5. Yazma Becerisinin Faydaları**

Birçok D2 öğrencisi, yazma yerine okuma ve dinlemeyi, kolay bulduğu için, daha çok albenili buluyor. Yazma işini alışkanlık haline getirmeyen D2 öğrencilerinde kompozisyon yazmada güçlük çektikleri bilinmektedir. Yazma becerisini geliştirmede D2 öğrencilerinin güçlük çekmelerinin yalnızca yazmanın doğasından kaynaklanan sorunlara bağlı olmadığı düşünülmektedir. D2 derslerindeki öğrenme-öğretme süreçlerinde gerçekleşen yazma uygulamaları da hem öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine hem de bunun sonucu olarak yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmaktadır. Bu zorlukların ortadan kalkması ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yazmaktan zevk almasını sağlamak ve D2 öğrencilerine sıkça alıştırma yaptırmak gerekir. Bu başarılı olduğunda yazma becerisini geliştirmeye ilişkin uygulamaların gerçekleştirilmesinin daha da kolaylaşacağı düşünülmektedir (Maltepe, 2006:58).

Bunun yanı sıra D2 öğrencilerin bir çoğu yazılı anlatımın kendileri için önemli olduğunun farkındadır ve bunu da şöyle ifade etmektedirler:

- Hayal gücümüzü geliştirir.
- Bizi, farklı alanlarda araştırma yapmaya yöneltir.
- Kendi kendimizi anlatmamıza yardımcı olur.
- Bize yazı yazmada ve dilbilgisi kurallarını uzun süreli bellekte tutmamıza yardım eder.
- D2’de sözcük dağarcığımızı geliştirir.
- Amaç dilde o dilin öğrenilmesine ve aynı zaman da konuşulmasına katkı sağlar.
- Konuşmada akıcılık ve cümle kurmada hızlilik kazandırır.
- Amaç dilin öğrenilme sürecini kısaltır.
- Dilin pekişmesine yardımcı olur.
- Amaç dildeki dil yanlışlarını görüp düzeltme fırsatı verir (bkz. Çakır, 2010).

#### **1.4.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi**

Yazma becerisi bir anda kazanılan bir beceri değildir, zamanla kazanılır ve geliştirilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle D2 öğrencisinin yazı yazmadan haz alması gerekmektedir. Çünkü haz yazmayla ilgili yaratıcı ve eğlenceli çalışmaları beraberinde getirir. Örneğin, öğrenciyle birlikte yapılan gezi gözlemden sonra öğrenci bu konu hakkında D2’de yazmaya yönlendirilebilir. Böylece yaşam boyu yazı yazma alışkanlığı da kazandırılabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi, farklı yöntem ve etkinliklere yer verilmesini gerektirmektedir. Kısa notlarla başlayıp daha sonra uzun metinler yazılabilir.

D2 olarak Almanca öğretiminde yazma eğitimini geliştirebilmek için bazı odak noktaları göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar:

- D2’de verimli bir yazma eğitimi verebilmek için hedef kitlenin özellikleri (yaş, anadili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır.
- D2 öğreticisi hedef kitleyi tanımalıdır; çünkü ancak bu şekilde olumsuz aktarımların önüne geçebilir.
- D2 öğrencilerinin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, Almancada söz dizimi Subjekt/Verb/Objekt (SVO) (özne+eylem+nesne) şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem (SOV) şeklindedir.
- D2’de yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.

- D2’de yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye öncülük etmelidir.
- Yazma sürecinde yazan kişiye yeterli süre verilip bu sürenin etkin olarak kullanılması sağlanmalıdır.
- Gerekliği yerlerde sözlük kullanımına izin verilmelidir.
- Kişi sürekli olarak yazmaya olumlu yönde teşvik edilmelidir.
- Yazarken yanlışlar düzeltilmeli ve süreç birlikte ilerlemelidir.
- D2’de yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (bkz. Way, Joiner& Seaman, 2000).

Yazılı anlatımı geliştirmede en sık başvurulan yollarından biri örnek metin sunmadır. Kültürü yansıtan metinler öğrencilere örnek olarak sunularak kültür aktarımı sağlanmış olur. Bu metinler sayesinde D2 öğrencisinde hem şekil bilgisi hem de konu bilgisi oluşacaktır. Yine bu metinler öğrencide yazma isteği de uyandıracaktır (Robbins, 1993:30). Örnek metinlerin bir başka faydası da öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine yardım etmesidir.

Yazma becerisinin gelişiminde öğreticinin rolü büyüktür. Bu süreci iyi planlamalı ve yazma işlemi belirli bir sürece yayılmalıdır. Öğretici öğrencileri bu konuda güdülemeli, bir yazma taslağı oluşturulmalı ve yazma taslaklarını değerlendirme aşamasında öğrenciyle birlikte hareket etmelidir. Bu süreçler öğrenciye yazma becerisi kazanmasında katkı sağlayacaktır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. D2 ÖĞRENİMİNDE YAZARKEN YAPILAN HATA<sup>4</sup> TÜRLERİ

Türkçe Ural-Altay dil ailesine Almanca ise Hint Avrupa dil ailesinin Germen koluna ait bir dildir. Türkçe ve Almanca farklı dil ailelerinden gelmelerinden ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından dolayı birbirinden farklılık göstermektedirler. D2 öğrencileri D1'in etkisinde kaldıklarından dolayı D2'de yazarken birçok hata yapmaktadırlar. D2'de yazmak anadilinde yazmak kadar kolay değildir. D2 öğrencilerinin yazma derslerinde amaç dilde yaptığı birçok hata türü bulunmaktadır.

#### 2.1. Dil Öğreniminde Olumlu-Olumsuz Aktarım Durumları

Dil öğreniminde olumlu ve olumsuz aktarım durumu ana dilin D2'yi öğrenirken kolaylaştırması veya zorlaştırması durumudur. Buna *aktarım* (Alm. Transfer) denmektedir. Aktarım ikiye ayrılır, *olumsuz aktarım* ve *olumlu aktarım*. “Hedef dil ve ana dilindeki dil bilgisel, ses bilgisel, sözcük bilimsel özelliklerin benzerlikleri hedef dilin öğreniminin kolaylaşmasına, diller arasındaki farklılıklar ise dil öğreniminde güçlükler sebeple olabilmektedir” (bkz. Lado, 1957).

*Olumlu aktarıma* örnek olarak ‘*test, tekst, kafe vb.*’ (Alm. *der Test, der Text, das Cafe*) sözcüklerinin kullanılması ve/veya yazılması verilebilir. *Olumsuz aktarıma* örnek ise ‘*armut*’ (Alm. *Die Armut*=yoksulluk) sözcüğü olabilir. Türkçede bu sözcük bir meyve ismi olarak kullanılmakta iken Almandada yoksulluk ve açlık anlamlarında kullanılır. D2 öğrencisi cümlede ‘*Armut*’ sözcüğünü görünce meyve anlamında kullanıyorsa burada olumsuz aktarım yapmış demektir.

<sup>4</sup> *Hata* kelimesinin sözlük anlamı ‘istemeyerek ve bilmeyerek yapılan yanlış, kusur, yanılğı’ şeklindedir (TDK). Charnay (1986) hataların olabileceği yerleri, sadece doğrunun ve doğru olduğu düşünülen iddiaların araştırıldığı yerler şeklinde ifade etmiştir. Astolfi (1997) gündelik hayatta, “hiç hata yapmayan kişilerin; ancak hiçbir şey yapmayanlar” olabileceğini ifade ederek hataya karşı daha hoşgörülü yaklaşırken, okulda bulunan bireyler için daha çok bir stres ya da sıkıntının kaynağı olarak görüldüğünü belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmen ve öğrencilerin genellikle bu tanımlarda yer alan “kusur” ya da “suç” kısmıyla daha çok ilgili oldukları söylenebilir (Baştürk, 2009).

Corder (1967) ile beraber hatanın yabancı dil öğretim sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Hata çözümlemesine göre; yapılan hatalarının, karşılaştırmalı çözümlemenin savunduğu gibi öğrencinin anadilinden kaynaklanmadığı, aynen bir çocuğun anadilini edinirken yaptığı hatalara benzediği savunulmaktadır. Bu konu Dulay, Burt ve Krashen (1982: 138) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır. “Hata çözümlemesinin en büyük katkısı; ikinci dil öğrencilerinin yaptıkları dilbilgisel hataların çoğunluğunun, onların anadilini yansıtmadığı, birinci dili öğrenirken yaptıkları hatalara benzediğini göstermektedir” (Ciğerci, 2009).

Dilbilimde olumsuz aktarım dil içi ve diller arası girişim olmak üzere iki grupta ele alınır.

### 2.1.1. Dil İçi Girişim Hataları

Dil içi girişim hataları<sup>5</sup> genelleştirme ve basitleştirme olarak ikiye ayrılmaktadır. Genelleştirme, D2'deki her hangi bir kuralı aşırı genelleştirerek diğer alanlara da aktarma işine denir. Örneğin; amaç dilde çoğul yapma kuralı ismin fonetiğine göre dokuz şekilde yapılabiliyorken, D2 öğrencisinin D1'inde bu kural ünlü/ünsüze bağlı olarak *-lar/-ler* şeklinde yapılır. Buradan devinimle D2 öğrencisi amaç dilde de D1 kuralını uygulamasıdır. Örneğin; *Die Kinder spielen im Garten* cümlesini gören D2 öğrencisi çoğul ekinin *Kind* sözcüğüne gelen *-er* son ekiyle yapıldığını düşünerek *\*Die Stuhler sind in der Klasse* şeklinde hata yapar ki, yalın çoğul çekim hali *die Stühle* olması gereken *der Stuhl* sözcüğünü yanlış çekmiş olur.

Basitleştirme ise, oluşturulan cümlede bazı öğelerin kullanılmaması durumudur. Kurulan cümlede öznenin kullanılmamasıdır. Örneğin; “Ich bin gekommen” yerine “\*Bin gekommen” yazmak.

### 2.1.2. Diller Arası Girişim Hataları

Diller arası girişim hatası değiştirme ve fark ayırt edememe olarak ikiye ayrılır. (bkz. Köhler, 1975, 10; Girgin, 1991, 77; Akt. Oflaz ve Bolat, 2012,1636). Birincisi *değiştirmedir*. *Değiştirme*, cümlede bir ögenin başka bir ögenin yerinde kullanılması durumudur. Örneğin; Türkçede eylem sonda kullanılırken Almancada öznenen sonra gelir. Öğrenci bu ayrımı yapmadan Almancada da eylemi sonda kullanmasıdır. Değiştirmeye örnek cümleler:

\*Ich morgen in die Schule gehe.

\*Sie eine Studentin ist.

İkincisi *fark ayırt edememedir*. Bir başka ifadeyle D2'yi öğrenen öğrencinin D1'indeki bazı dil bilgisel farklılıkları amaç dile de aktarma durumudur. Örneğin;

<sup>5</sup> Kimi dilbilimciye göre amaç dil ve ana dilindeki dil bilgisel, ses bilgisel, sözcük bilimsel özelliklerin benzerlikleri (Ähnlichkeiten) amaç dilin öğreniminin kolaylaşmasına, diller arasındaki farklılıklar (Kontraste) ise dil öğreniminde güçlükler sebep olabilmektedir. Edinilmiş dilin söz dizimsel, dil bilgisel, ses bilgisel, biçim bilimsel özellikleri hedef dile aktarılırken benzerlikler (Ähnlichkeiten) öğrenmede kolaylaştırıcı etkide bulunuyorsa olumlu aktarıma (Facilitation), diller arasında zıtlıklar ise (Kontraste) olumsuz aktarıma (Interferenz) sebep olabilmektedir. Girişim olarak adlandırılan Interferenz dil içi ve diller arası olmak üzere ikiye ayrılır (Köhler, 1975, 10; Girgin, 1991, 77; Akt. Oflaz ve Bolat, 2012,1636).

‘*Sigara içiyorum.*’ anlamında “*Ich rauche eine Zigarette*” yerine “*Ich trinke eine Zigarette*”, “*Hasan çok ağırbaşlı bir çocuktur*” için “*Hasan war ein Junge mit sehr schwerem Kopf*” veya “*Hasan hastalandığında annesi iki gözü iki çeşme ağlardı*” için “*wenn Hasan erkrankte, weinte seine Mutter zwei Augen zwei Brunnen*” cümlelerinde çevirmenin/öğrencinin çeviri yaptığı ve deyimsel eşitlik aradığı (*iki gözü iki çeşme = zwei Augen zwei Brunnen*) açıkça görülmektedir (bkz. Atli, 2012).

## .2. Sözcük Düzleminde Yapılan Hatalar

Türkçe ve Almanca farklı dil ailelerinden geldiğinden dolayı D1’i Türkçe olan bir öğrencinin Almancayı D2 olarak öğrenme aşamasında yazma becerisini geliştirmek için yazı yazarken hata yapması kaçınılmaz bir durumdur. Bu durumda D2 dil öğrencisi birbirine anlam olarak benzerlik gösteren ve yazım olarak da çok küçük farkların olduğu her iki dildeki sözcüklerin yazımında farkında olmadan hata yapabilir. Sözcük aktarımı düzleminde yapılan bu tür hatalar bu başlık altında irdelenebilir. Örneğin, D2 öğrencisi Almanca bir metinde “*Programm*” yerine “*Program*” sözcüğünü kullanması veya Almancada “*Schnitzel*” sözcüğü yerine Türkçe “*Şinitzel*” sözcüğünü yazması bu duruma birer örnektir.

## 2.3. Sözdizimsel Alanda Yapılan Hatalar

D2’de sözdizimsel hatalar daha çok dilbilgisi hataları olarak kabul edilmektedir. D2 öğrencisinin amaç dilde yazma işlemini gerçekleştirirken kullandığı sözcükler, eylem ve ad çekimleri, yüklem yapıları ve zamanı gibi birçok konuyu kapsamaktadır.

### 2.3.1. Tanımlık Kullanımıyla İlgili Hatalar

Tanımlık hatası öğrencilerin D1’i Türkçede isimlerden önce her hangi bir tanımlık<sup>6</sup> (Alm. Artikel) kullanmamasından kaynaklanmaktadır. Almancada isimlerden önce gelir. Bunlar “*der, die, das*” tır. Her ismin bir tanımlığı yani artikeli bulunmaktadır. D2 öğrencileri Almanca yazma eylemini gerçekleştirirken bu tanımlılıkları hiç kullanmamakta ya da sözcüğün normlara uygun artikeli

<sup>6</sup> Tanımlık bir artikel göstergesidir, yani maddi, somut bir dil aracıdır ve bu göstergeyi dil içinde temsil eden soyut, tasarım haline gelmiş bir anlamı bulunmaktadır. Bir isimle beraber kullanılan bir sözcük olup, o isme nasıl değinildiğini belirtir. O sözcüğün belirli veya belirsiz, bilinir veya bilinmez olduğuna dair bilgi verir. ([http://www.academia.edu/3524402/T%C3%9CRK%C3%87EGRAMERLER%C4%B0NDE\\_TANIMLIK\\_ART%C4%B0CLE\\_KAVRAMI\\_VAR\\_MIDIR](http://www.academia.edu/3524402/T%C3%9CRK%C3%87EGRAMERLER%C4%B0NDE_TANIMLIK_ART%C4%B0CLE_KAVRAMI_VAR_MIDIR) 06.01.2018 tarihinde erişildi).

yazamamaktadırlar. *das Radio* sözcüğünün başına ‘*das*’ artikelini yazmama veya ‘\**die Radyo*’ yazma gibi. Yine artikeli ‘*die*’ olan *Schule* sözcüğünün önüne ‘*der*’ artikelini yazması gibi. Ya da Almancada genelleme yaparak tüm isimlerin önüne *ein* belirsiz artikelini kullanması ve bu artikeli kendisinden sonra isme göre çekimlememe durumudur.

### 2.3.2. İsimlerin Çoğul Hallerinde Görülen Hatalar

Her ne kadar Almanca isimlerde sayı, Türkçede olduğu gibi tekil ve çoğul olmak üzere iki farklı şekilde dile getiriliyorsa da D2 öğrencileri, bu dildeki isimleri çoğul yaparken D1’lerindeki gibi tek kurala bağlı değildirler. Çünkü bu dilde bir sözcüğün temeli ya da çıkış noktası o kelimenin tekilini oluşturur. Oluşturulan tekil sözcükten de çoğul sözcükler türetilir. Tekil sözcükler biçimbilimsel olarak herhangi bir ek almazlar. Tekil bir sözcüğün çoğul bir sözcüğe dönüştürülmesi için tekil kelimeyi çoğula dönüştüren uygun eklerden birinin çoğu zaman getirilmesi gerekir. Örn.:Auto–Auto –s(=araba–arabalar); Kind–Kind –er (=çocuk–çocuklar).

Günümüz Almancasında<sup>7</sup> tekil sözcükler biçimbirim almadan kullanılır. Yalın halde kullanılan tekil bir sözcük çoğul halde kullanılacaksa, o sözcük ya değişik bir yapıya bürünür ya da uygun bir çoğul eki eklenerek yapılır. Bir başka ifadeyle çoğul, bazen bir biçimbirimle<sup>8</sup>, bazen hiçbir biçimbirim kullanılmadan farklı sözcüksel yapılarla<sup>9</sup>, bazen yalnızca artikelinin değiştirilmesiyle<sup>10</sup>, bazen de tekil olan bir topluluk adı ile ifade edilir.

D2 öğrencileri D2’de yazarken çoğunlukla genelleme yapmakta ve bu genellemede de çoğu zaman ‘-e, -en ve -n’ eklerini kullanmakta ve hatta bazıları bunları dahi karıştırmaktadır. D2 öğrencilerinin Almanca yazarken yaptıkları hatalara örnek verecek olursak;

<sup>7</sup> Historische Erklärungsmodelle für die Entstehung der Genera <https://www.grin.com/document/274061>  
http://ids11.phil-fak.uni-koeln.de/sites/IDSLI/Projekte/Sprachgeschichte\_Schule/Lautwandel.pdf

<sup>8</sup> **Örnek:** der Vater (=baba) die Väter (=babalar), das Kind (=çocuk) die Kinder (=çocuklar).

<sup>9</sup> **Örnek:** Tag für Tag (=birçok gün); Mann für Mann (=birçok erkek). 10Örn.:der Schüler (=örenci); die Schüler (=örenciler). 11Örn.:Obst (=meyve).

<sup>10</sup>**Örnek:** der Leiter , die Leiter

**Örnekler:**

der Apfel → die Äpfel  
 der Tisch → die Tische  
 der Stuhl → die Stühle  
 die Frau → die Frauen

**Hatalı kullanımlar:**

\*die Apfeln  
 \*die Tischer  
 \*die Stuhler  
 \*die Fraue

**2.3.3. İsmi Hâllerinde Görülen Hatalar**

Türkçede ismin beş hali<sup>11</sup> vardır. Yalın hal, -i hali, -e hali, -de hali ve -den hali. Almancada bu haller Nominativ, Akkusativ, Dativ ve Genetiv olarak dört gruba ayrılmaktadır. Bu hata grubundaki en büyük neden D2 öğrencilerinin Almanca yazarken D1'in etkisinde kalmaları ve doğal olarak D1'de düşünüp yazmalarıdır. Örneğin D2 öğrencisi '-i hali' alması gereken bir eylemi kullanılırken yalın/Nominativ halde kullanmasıdır. Bu duruma aşağıdaki örnekler verilebilir:

Ich sehe einen Mann \*Ich sehe ein Mann

Ich habe einen Bruder \*Ich habe ein Bruder.

İlgeçli eylemlerde de bu durum söz konusudur. Öğrenci eylemi ilgeçle birlikte kullanması gerekirken tek başına kullanmasıdır. Örnek:

Ich warte auf deine Antwort \*Ich warte deine Antwort

Wir laufen um den See \*Wir laufen den See.

<sup>11</sup> Buran (1996)'a göre Türkçede İsmi Halleri dokuz tanedir. Bunlar;

- Yalın*, asıl, belirsiz, adlamlık, salt, adlamlık, doğru, dolaysız, asli, gövde ve kim (hali/durumu). Örnek: Kardeşim *masa* taşıdı.
- Tamlama*, ilgi, tamlayan, iyelik, bağlamlık, türlük, düşüm, katılma, kimi (hali/durumu). Örnek: *Kitabın* yaprağı yırtılmış.
- Belirtme*, belirtimlik, yükleme, yapma, etkilenme, geçiş, kimi, (hali/durumu). Örnek: Babası *çocuğu* çağırdı.
4. *Yönelme*, verme, yaklaşma, verimlik, vermeli, girme, yakınlık, istikamet, kime (hali/durumu). Örnek: Bizi karşılamak için *kapıya* geldi.
- Bulunma*, kalma, orunlamlık, orunlamalık, düşüm, kimde (hali/durumu). Örnek: Okullar bu yıl *eylülde* açılacak.
- Çıkma*, uzaklaşma, ayrılma, kopumluk, kopmalık, düşüm, kimden (hali/durumu). Örnek: Ali *evden* yeni çıktı.
- Vasıta*, araç, bağlama, kaygıtlık, araçlı, araçlık ile aletlik, bilelik, birlikte, kimle (hali/durumu). Örnek: Ayağına gelen topa *hızla* vurdu.
- Eşitlik*, görelilik, kimce (hali/durumu). Örnek: O gün sizi *saatlerce* bekledik. Yön gösterme, yön, cihet (hali/durumu). Örnek: Oğuzlara *doğru* sefere çıktık (Buran, 1996.22-23).  
<https://www.turkedebiyati.org/ismin-halleri-durumlari-hal-ekleri/>

### 2.3.4. Ayrılabilen Eylemlerin Kullanımıyla İlgili Hatalar

Almancaya göre Türkçede ayrılabilen eylemlerin<sup>12</sup> olmaması bu hata durumunu artırmaktadır. Almancada geçmiş zamanda eylemler ayrılmadan kullanılırken geniş zamanda eylemin öneki ayrılarak cümlenin sonunda yazılmaktadır. D2 öğrencileri ayrılabilen eylemlerde eylemlerin hangi kısımdan ayrılacağını bilmemekte ve yanlış ayırmakta, ya Türkçedeki gibi eylemi hiç ayırmadan özneye göre çekimleyip yazmakta, ya da ayrılabilen eylemin önekini çekimlediği eylemden hemen sonra kullanmaktadırlar. Örnek:

*Meine Mutter kommt um 12 zurück.*

*\*Meine Mutter zurückkommt um 12.*

*Ich schreibe den Text im Computer ab.*

*\*Ich abschreibe den Text im Computer*

### 2.3.5. Sözcük Dizilişindeki Hatalar

Almanca ve Türkçede normlara uygun cümle dizilimi birbirinin aynısı değildir. Türkçede yüklem sonda yazılırken Almancada öznenen hemen sonra gelmektedir. D2 öğrencileri bu konuda dikkat etmediklerinden dolayı hata yapmaktadırlar ya da anadilinin etkisinden kurtulamamaktadırlar.

*Türkçede Sözdizimi:*

Özne + Tümleçler + Yüklem

*Almancada Sözdizimi:*

Özne + Yüklem + Zaman + Yer + Nesne(bkz.Arak,

2011:53)

Ben eve gidiyorum.

*\*Ich nach Hause gehe.*

Babam sabahları gazete okur.

*\*Mein Vater am morgens die Zeitung liest.*

Öğrenci bugün okulda değildi.

*\*Der Schüler war in der Schule nicht heute.*

### 2.3.6. Eylemlerin Geçmiş Zamanda Kullanılmasıyla İlgili Hatalar

Almancada düzenli eylemler geçmiş zamana göre çekimlenirken eylemin kök kısmından sonra *-(e)te* eki getirilir. Fakat her eylem düzenli olmadığından düzensiz eylemlerin geçmiş zaman çekimi birbirinden farklılık göstermektedir. Düzenli eylemlerin sonundaki *-en* veya *-ln* kısmı atılır ve *-(e)te* eki eklenerek eylem geçmiş

<sup>12</sup> Almanca'da bazı fiiller, yanlarına aldıkları prefixler(ön ekler) ile yeni ve farklı bir anlam taşıyan başka bir fiile dönüşebilirler işte bu fiiller ayrılabilen fiiller olarak adlandırılırlar. (<http://www.almancaeskisehir.com/trennbare-verben.html>) 05.03.2018 tarihinde erişildi.

zaman biçimine dönüştürülür. D2 öğrencileri amaç dildeki düzensiz eylem çekimlerini düzenli eylem gibi çekerek hata yapmaktadırlar. Örnek:

kommen → kam; Die Lehrerin \*kommte in die Schule.  
 sehen → sah; Mein Bruder \*sehte ein Hund in dem Garten.  
 essen → ass; Ich \*esste ein Hamburger im Restaurant.

### 2.3.7. Bağlaç Kullanımında Görülen Hatalar

Türkçede ve Almancada bağımlı cümlelerde bağlaç kullanırken cümle dizilimleri farklılık göstermektedir. Türkçede bağlaçlı cümlelerde özne ve eylemin yeri değişmezken Almancada bağlaça göre eylem ve öznenin yeri değişebilmektedir. “*Wenn, weil, da, dass, als, während, bevor, nachdem*” bağlaçlarından sonra eylem cümlelerin sonuna getirilir. Fakat cümleye yan cümleyle yani bağlaçlı cümleyle başlanırsa ana cümleyi yazarken eylem önce yazılır ve ardından özne gelir. “*Trotzdem, dann, deshalb, deswegen, darum*” bağlaçlarından sonra önce eylem ardından özne getirilir. Öğrenciler bağlaçlardan sonra özne ve eylemin yeri konusunda sıkıntı yaşamakta ve cümle diziliminde eylemi yanlış yerde kullanmaktadır.

Örnek hatalı cümleler:

Ich gehe nicht in die Schule, weil ich bin krank.

Sie ist krank, trotzdem sie geht in die Schule.

Mein Vater sagte mir, dass er arbeitet so viel.

Meine Schwester macht ihre Hausaufgaben, dann sie geht ins Kino.

### 2.3.8. Eylemin Birleşim Değeriyle İlgili Görülen Hatalar

Türkçe ve Almancadaki eylemlerin hangi hallerde kullanılacağı konusuyla ilgili hata türüdür. Almancada eylemler akuzatif, datif yani –i, –e halindeki durumlarda kullanılabilir. Öğrenci cümle kurarken Türkçe düşünerek çeviri yaptığı zaman en çok bu hataya düşer. Çünkü Türkçede –i halini alan bir eylem Almancada –e halini; –e halini alan bir eylem de Almancada –i halini alabilir. Burada önemli olan D2 öğrencisinin, amaç dilde yazarken, D1’in etkisinden kurtularak ve cümleyi D2’de düşünerek yazmasıdır.

Örneğin; ‘*treffen*’ eylemi Almancada –i halini gerektiren bir eylemdir fakat bu eylem Türkçede –e halinde kullanılır. Ya da Almancada ‘*antworten*’ eylemi –e halinde kullanılırken Türkçede –i halinde kullanılır. Bu türden en sık rastlanılan örnek hatalı cümleler:

\*Ich treffe auf der Strasse meiner Freundin.

\*Der Lehrer antwortet meinen Vater.

### 2.3.9. Sıfat Tamlamalarında Görülen Hatalar

D1’de sıfat tamlaması yaparken sıfat ve isim herhangi bir ek ya da belirsiz tanımlık almamaktadır. Fakat Almancada sıfat tamlamalarında belirli artikelden ‘*der, die, das*’ sonra veya belirsiz artikelden ‘*ein, eine, einen*’ sonra kullanılan sıfata ekler getirilir. Bu artikellerle beraber sıfat da ek almaktadır. Türkçenin aşırı yalın kullanımı yanında Almanca’nın sıfat tamlaması yaparken bu kadar kurala sahip olması bu hata türünün yapılma olasılığını arttırmaktadır. D2 öğrencileri, D1’in (Türkçe) etkisiyle sıfat tamlamalarında belirsiz tanımlık yazmakta fakat sıfata belirsiz tanımlıktan kaynaklanan eki eklememektedir. Sıfat tamlamalarında sık görülen hatalı cümlelere örnekler:

\*Ich habe eine schönØ Tasche gekauft.

\*Die Lehrerin liest ein rotØ Buch.

\*Das kleinØ Kind spielt im Garten.

### 2.3.10. İlgeç Kullanımında Görülen Hatalar

Almancada ilgeçlerin sözlük anlamları dışında tek başlarına bir anlamları yoktur. İlgeçler yön, yer, zaman, neden, ya da nasıl bağıntılarını anlatır. Almancada Türkçeye göre çok daha fazla ilgeç kullanılmakta ve bunlar akkuzatif, datif hem akkuzatif hem datif ve genitif ile kullanılan ilgeçler olmak üzere gruplandırılmaktadır. En sık kullanılan ve en bilinenleri ‘*in, an, nach, zu*’ ilgeçleridir. D2 öğrencileri genellikle ‘*ichinde*’ anlamı taşıyan sözcükleri ‘*in*’ ile kullanmakta ve böylece hata yapmaktadırlar. Aynı şekilde D2 öğrencileri ‘*nach*’ ve ‘*zu*’ ilgeçleri de birbirine anlam açısından benzediği için çok hata yapmaktadırlar. Bunlara aşağıdaki hatalı cümleler örnek olarak verilebilir:

\*Ich und mein Bruder gehen in den Haus.

\*Das Bild hängt in der Wand.

\*Wir möchten in Ankara fahren.

\*Das ist meiner Meinung zu richtig.

\*Ahmet ist sehr alt nach Ayşe.

### 2.3.11. Zaman Formlarının Teşkilinde Yapılan Hatalar

Türkçe ve Almancada dilbilgisi zamanları konusunda bazı farklılıklar bulunmaktadır. Türkçede şimdiki ve geniş zaman kullanılırken Almancada bu iki zamanı *Präsens* karşılamaktadır. D2 öğrencileri bu konuda cümle kurarken kuşkusuz farklı dilbilgisi kuralları kullanarak hata yapmaktadırlar.

Almancada perfekt (Tr. *di-li geçmiş zaman*) formunda asıl eylemler<sup>13</sup> yapılarına göre ‘*haben ve sein*’ yardımcı eylemlerini<sup>14</sup> almaktadırlar. D2 öğrencileri D2’deki asıl eylemlerin hangi yardımcı eylemi aldığını bilmedikleri, ya da D2’deki bir asıl eylemin Partizip II’ye çevrilmesi konusunda hata yapmaktadırlar. Çünkü amaç dilde iki farklı yardımcı eylemin bulunmasından ve düzenli/düzensiz eylemlerin geçmiş zaman formlarında farklı çekimleri olduğundan dolayı hata yapmaktadırlar. Ayrılabilen eylemlerde eylemin ortasında olması gereken *-ge* ekinin aşırı genelleme yapılarak önek kullanılması da hatalara sebep olmaktadır. *-ge* ekinin hatalı kullanılmasına örnek olarak aşağıdaki cümleler verilebilir:

- \*Ich bin heute ins Kino gegehen.
- \*Sie ist um 07.00 Uhr geaufwacht.
- \*Sie haben gestern wandern gegangen.

<sup>13</sup> Asıl eylem tek başına yüklem olma özelliğine sahiptir (Darancık ve Balcı, 2017:92-93).

<sup>8</sup> Yardımcı eylem ise, eylem cinsinden olmayan yüklemelerin özneye bağlanmasına ya da ana eyleme öncelikle zamansal veya kipsel bir bakış açısı kazandırmaya yarar (Darancık ve Balcı, 2017:92-93) Yardımcı fiillerin temel görevi, birlikte kullanıldıkları tam fiillerin anlamlarını değiştirmek veya di’li geçmiş zaman, miş’li geçmiş zaman gibi zamanların meydana getirilmesini sağlamaktır. Bu görevleri nedeniyle doğrudan Türkçeye çevrilmeleri imkansızdır (<https://www.pratikalmanca.com/almanca-yardimci-fiiller-konu-anlatimi/>) 05.03.2018 tarihinde erişildi.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. D2 ÖĞRENİMİ VE ÖĞRETİMİ

D2 edinimi, kişinin anadilinin dışında edinmiş olduğu ikinci dildir. Belli bir çaba gösterilerek elde edilen, öğrenilen dil de diyebiliriz. Şahin'e göre (2013:14) D2 "birey için tamamen yabancı olan, sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak iletişimde kullanılma olanağı bulunmayan, belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dildir." D2 yaşam boyu öğrenilebilir, belirli bir zamanı yoktur. D2'de kişi daha az sözcük ve cümle yapısına sahiptir. Anadilindeki gibi rahat ve akıcı konuşamaz ve konuşulanı da anadili gibi anlayamaz.

D2 öğrenimi kişinin isteğine bağlı olarak öğrendiği dildir. D2 yurt dışında veya kişinin kendi ülkesinde okullar ve kurslar aracılığıyla öğrenilebilir. Günümüzde artık D2 olmazsa olmazlardandır.

D2 öğretimi, dilde dört temel becerinin etkin olarak kullanılmasını hedeflemektedir. Bu becerilerin birlikte öğretilmesi ve okullarda D2 öğretimi yapılırken bu becerileri hedef olarak seçmesi gerekmektedir. Dil öğretimi yapılırken çok dikkatli olunmalı ve öğrenci hedef dilde en iyi seviyeye ulaştırılmalıdır. Öğreticiler de D2 öğretiminin ilkelerini göz önünde bulundurarak derslerini planlamalı ve bu şekilde işlemelidir. D2 öğrencilerinin bu sayede daha başarılı olacağı açıktır. Demirel, (Demirel, 2011)'e göre D2 öğretiminde genel ilkeler şunlardır:

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanmalı,
- D2 öğrencilerine temel cümle kalıplarının öğretilmesi/edinilmesi sağlanmalı,
- Amaç dil derste kullanılmalı,
- D2 öğrencilerinin amaç dili kullanma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olunmalı,
- Amaç dilin sesletiminin normlara uygun şekilde çıkartılması öğretilmeli,
- Amaç dil ile anadili arasında sorun olan ses ve yapılar öğretilmeli,
- Öğretim materyalleri kolaydan zora doğru sıralanıp sunulmalı,
- Yeni cümle kalıpları bilinen sözcüklerle öğretilmeli,
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağı tanınmalı,
- Yeni bir yapı sunulmadan önce örnekler verilmeli,
- Başlangıç düzeyinde öğrenci hataları hemen anında düzeltilmeli,

- Bir seferde tek bir sorunla uğraşılmalı,
- Amaç dil, o dili D1 olarak konuşanların konuştuğu gibi öğretilmeli,
- Öğretilen dilin kültürü de öğretilmeye çalışılmalı,
- Sınıf içi bireysel farklılıklar dikkate alınmalı,
- Öğrencilere sınıfta daha çok konuşma yapma olanağı sağlanmalı,
- Bütün bilinenler öğretilmeye çalışılmamalı, bir konuyu öğrenmeden diğer konuya geçilmemeli,
- Öğrencilere sorumluluk verilmeli; öğrenciler, bireysel çalışmalar için yönlendirilmeli; bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmeli,
- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
- Öğretici, D2 öğrencinin başarısını ölçerken yalnızca öğretilenlerden sorumlu tutulmalı; öğretilmeyen konularla ilgili sorular sorulmamalı,
- Yanlış yapan D2 öğrencileri güzel bir dille uyarılmalı ve doğrusu öğretilmeli,
- D2 öğrencisi dil öğrenme konusunda teşvik edilmeli ve güdülenmelidir (bkz. Demirel, 2011:32-33).

### 3.1. D2 Öğrenmede Yaş Faktörü

İnsanlar yaradılışları gereği gerek fiziksel gerekse biyolojik nedenlerle birbirlerinden farklıdırlar ve her insanın dili öğrenme süreçleri birbirine göre farklılık göstermektedir. D2 öğrenme yaşı konusunda şimdiye kadar birçok araştırma yapılmış ve iki büyük görüş ortaya çıkmıştır. Birincisi; D2'nin küçük yaşlarda öğrenileceği ve ileri yaşlarda bunun telafisinin mümkün olmadığını ileri süren *Kritik Dönem Varsayımı* (Krashen, 1973;1987) savunucularıdır. İkinci görüş ise ileri yaşlarda, bir başka anlatımla erişkinlik çağında D2'nin daha iyi öğrenilebileceğini savunan Stern, Burstall ve Harley gibi düşünürlerdir. Bu ekolu savunan düşünürlere göre D2 öğrenmede çocukların sözcükleri daha iyi telaffuz edeceği; erişkinlerin de dilbilgisi kurallarını öğrenmede ve kullanmada daha başarılı olacağı savunulmaktadır.

Penfield ve Robert *Kritik Dönem Hipotezini* 1959 yılında ilk olarak ortaya koyan kişilerdir. Onlara (Penfield & Robert, 1959) göre bir D2 edincisi D2'yi en kolay ve en az çaba ile öğrenmek istiyorsa bunun sınırı 12/13 yaş bitimidir. Bir başka anlatımla ergenlik dönemine kadar olan dönemdir. Penfield ve Roberts 1959 yılında yazdıkları

*Speech and Brain Mechanisms* adlı kitapta, bir D2'yi en kolay biçimde öğrenilebilme yaşının yaşamın ilk on yılı içinde olduğunu, bu dönemden sonra da D2'nin öğrenilebileceğini fakat *Kritik Dönem'deki gibi* olmayacağını savunmuşlardır (bkz. Demirezen, 2003:7). Uslu ise bu konuya ilişkin düşüncesini şu şekilde açıklamaktadır:

“Sayısız araştırma ikinci bir dili anadili gibi konuşma açısından dile çok küçük yaşta maruz kalmadıkları için yetişkinlerin dezavantajlı olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda ergenlik yaşının belirleyici olduğu ve bu yaşa kadar dili edinenlerle edinmeyenlerin D2i değerlendirildiğinde ergenlik öncesinde edinenlerin diğer ergenlik sonrası edinenlere göre daha iyi oldukları belirtilmektedir” (Uslu, 2017:26).

Lenneberg'e göre bir dil ediniminde ve D2 öğrenmede belli bir kritik dönem vardır ve bu kritik dönem haricinde dil tam anlamıyla öğrenilemez/edinilemez. Bu kritik dönem 2 ile 13 yaş aralığıdır. Öğrenilse bile telaffuz sorunlarının olacağı vurgulanmaktadır. İkinci dil öğreniminde belirli bir *Kritik Dönem*'in var olduğu ve bunun ergenliğe kadar olan dönem olduğunu kabul etmektedir. Bu dönem geçtikten sonra bir kişinin normal uyarım olmadan dili asla doğal konuşacak bir biçimde öğrenemeyeceğini savunur (bkz. Lenneberg, 1967).

Krashen dil edinme yaşını 2 ile 5 yaş arası olarak kabul etmiş ve savunmuştur. Bir kişinin ergenlik çağı tamamlanmadan bir dili hiç zorlanmadan ikinci bir dili öğrenebileceğini söylemiştir. Çünkü dil öğrenmeyi beyin yapısıyla ilişkilendirmiş ve beyin esnekliğinin dil öğrenmeye yardımcı olacağı görüşündedir. Ergenlik döneminden sonra beyin yapısı sertleşmeye (Alm. *Lateralization*) başladığı için öğrenmenin daha zor olacağını fakat imkânsız olmayacağını savunmuştur. Ayrıca çocukların yetişkinlerden üstün olmadığını da vurgulamıştır (bkz. Krashen, 1973;1987).

Stern, Burstall ve Harley 1975 yılında yaptıkları bir çalışmaya göre *Kritik Dönem* sadece telaffuz açısından önemlidir. Kritik dönemden sonra da dil öğrenilebileceğini savunmuşlardır. Stern, değişik yaş gruplarının D2 öğrenmede hem avantajlı hem de dezavantajlı olduğunu belirtmektedir. Farklı yaş grubundaki çocuklar D2'nin farklı alanlarında daha başarılıdır. Bu düşünceye göre çocuklar ve gençlerin D2'yi daha çabuk öğreneceği fakat yetişkinlere göre daha tez unutacağı savunulmaktadır. Tutaş (Tutaş, 2000)'a göre

“(…) her ne kadar çocuklarda ve erişkinlerde dil öğrenimi farklı ise de beyin gelişimindeki farklılıklardan dolayı yetişkinler daha üstün bir dil öğrenme yetisine

sahiptirler. Yetişkinlerin avantajı anlambilimsel ilişkileri anlama ve dilbilgisel duyarlılık gibi üstdilsel beceriler ile sorumlu sinir hücrelerinin yaş ile gelişmesidir” (Tutaş, 2000:367).

### 3.2. D2 Öğrenmede Evrensel Dilbilgisi (ED) Faktörü

Chomsky bütün insan dillerinin ortak temelini oluşturan şeyin *Evrensel Dilbilgisi* (ED) olduğunu varsaymıştır. Ona göre ED dili düzenlemek için sınırlı bir kurallar kümesi içermektedir ve insanlarda doğuştan var olduğu varsayılan ve tüm diller tarafından paylaşılan değişmez ilkelerin toplamıdır. [Örneğin bütün dillerde özne, nesne ve yüklem bulunmaktadır.] Evrensel Dilbilgisi bizim tüm insan dillerini öğrenmemizi mümkün kılan kalıtım yoluyla aktarılan, doğuştan gelen genetik bir yetenektir (bkz. Chomsky, 1957;1965; akt. Akay ve Atli, 2014). Ancak onun bu görüşü daha sonra birçok dilbilimci tarafından ele alınmış ve farklı biçimde yorumlanmıştır. Bu görüşlerin başlıcaları şunlardır:

Chomsky, ED’yi *İlkeler ve Değişkenler* (İng. *Principles and Parameters*) adlı D2 edinim kuramını birtakım dilbilgisel özelliklerinin varlığının ya da yokluğunun temeline dayandırmaktadır. O’na göre D2 ediniminde en önemli konu D2 edinicisinin iki ya da daha fazla dilin aynı ilkelerini kullanarak değişkenleri farklı ayarlamasıdır. Bir başka deyişle D2 edinimi, D2 öğrencilerinin daha önceleri etkin hale getirdikleri ED’nin yanı sıra değişken ayarlama sürecine girmeleri durumudur. Burada çok da kesin olmayan yargı ise D2’nin dilbilgisinin edinimi sürecindeki D1 ve onun ED’ye etkisidir.

D2 edinim araştırmalarında ED’nin rolü açıklanmaya çalışılırken iki ayrı bağlantı olasılığından söz edilmektedir. Bunlar: *Doğrudan Bağlantı Varsayımı*, (İng. *Direct Access Hypothesis*) ve *Dolaylı Bağlantı Varsayımı* (İng. *Indirect Access Hypothesis*)’dır.

Doğrudan Bağlantı Varsayımı, D2 öğrencilerinin ED’ye doğrudan erişebildiklerini kabul etmektedir. Buna göre D2 değişkenleri, D1’in hiçbir etkisi olmadan yalnızca D2 girdileri sayesinde ayarlanmaktadır. Bundan dolayı da D2 edinimi, ED ve D2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim ile oluşmaktadır. Bir başka anlatımla, D2 öğrencisi D2 değişkenlerini D1 değişkenlerine uyarlamadığını, D1 ediniminde olduğu gibi bir yöntemle değişkenleri ayarladığı savunulmaktadır. (White, 2000). Dolaylı Bağlantı Varsayımı: Bu varsayımına göre bir D2 öğrencisinin ED’ye erişimi, D2’nin değişkenlerinin D1 verisini işleme aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Bununla birlikte, Dolaylı Bağlantı Varsayımı D1 değişkenlerinin başta D2'ye aktarım edilebileceği olasılığı ile birlikte onların sonunda D2'ye uygun bir biçimde değişeceğini savunmaktadır (White, 2000; Cook, 1993; akt. Atli, 2014).

### 3.3. D2 Öğrenmede Cinsiyet Faktörü

D2 öğrenme konusunda cinsiyet farkı her ne kadar ayırt edici gibi görünmese de bu konu hakkında da iki görüş savunulmaktadır. Birinci görüşe göre D2 öğrenme/edinmede cinsiyet önemli değildir. İkinci görüşe göre ise kızlar D2 öğrenme/edinme konusunda daha başarılıdırlar. D2 öğrenme/edinmede cinsiyet faktörüne ilişkin Uslu şöyle demektedir:

“[...] kızların dil gelişimlerinin daha erken gerçekleştiği ile ilgili bir üstünlükten bahsedilse de cinsiyetin dil gelişimi üzerinde düzenli ve tutarlı bir etkisinden bahsedilememektedir. (Bahsedilenler de) bu üstünlüğün yaşlara göre farklılık gösterdiği, örneğin 3 yaş civarında erkek çocukların istatistiksel olarak manidar olmasa da dil gelişim puanlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle sessiz harflerin (Templin'e göre sürtünmeli harflerin) telaffuzunda yine fark manidar olmasa da erkekler kızları olgunlaşma olarak bir adım geriden takip etmektedir. Yaş ilerledikçe erkeklerin sözcük bilgisinde, kızların ise sesleri telaffuz etmede ustalaştıkları görülmektedir” (bkz. Uslu, 2017:26).

Günümüzde çevremize baktığımız zaman liselerde D2 sınıflarında kız öğrencilerin çoğunlukta, erkek öğrencilerin azınlıkta olduğunu görüyoruz. Aynı şekilde üniversite D2 bölümlerinde kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilere göre oldukça fazladır. Hatta bazı sınıflarda erkek sayısı iki ya da üç kişi ile sınırlıdır.

Cinsiyet D2 öğrenme stratejileri üzerinde de etkilidir. Kız öğrencilerin bu stratejileri erkek öğrencilere oranla daha çok kullandığı düşünülmektedir. Çakıcı ve Oflaz (2016) Almanca öğretici adayları üzerinde benzer bir çalışma yürüttüklerinde benzer sonuçlara varmışlardır. 231'i kız 57'si erkek olmak üzere toplam 288 öğrenciden oluşan araştırmada kız öğrencilerin bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejileri kullanım oranlarının erkek öğretici adaylarının bu stratejileri kullanımındaki ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir (bkz. Akın ve Çetin, 2016:1026).

### **3.4. Yazı Yazma ve İmla İle İlgili Zorluklar**

#### **3.4.1. Yazma Süreci**

Yazı yazma süreci, öğrencilerin deneyimsel, bilişsel, dilsel, duyuşsal ve psikomotor hafıza ve yeteneklerine bağlı olarak ilerler. Yazılı anlatım yoluyla anlaşılır ve doğru bir imla geliştirmek birçok öğrenci için sıkıntılıdır. Özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bu yöntemle daha çok sorunla karşılaştıkları bilinmektedir. Zira Yazma Becerisi yabancı bir dilde edinilmesi gereken tüm becerilerin belki de en zorudur; çünkü bu aşama bilişsel, dilbilimsel ve psikomotor süreçleri içerir. Saddler'e göre "Yazma becerisi aşaması sadece zor değil, aynı zamanda da son derece karmaşık ve zorlayıcı zihinsel bir sürecin ürünüdür" (Saddler & diğ., 2004:3). Çünkü düzgün ve anlaşılır bir metnin oluşması için kelimenin seçimi, amacı, anlaşılabilirliği, dil bilgisel uyumu ve konu bütünlüğüne uygun olması gerekir. Şu nedenledir ki, belirli bir konu hakkında yazı yazan öğrencinin o konu hakkında yeterli düzeyde kelime bilgisine ve bu kelimelerin normlara uygun söz dizimsel yapılarına vakıf olması gerekir. Bununla birlikte öğrencinin kendisine verilen konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmasının yanında yeni fikirler üretebilmesi ve yazma konusunda belirli bir hıza ulaşmış olması da son derece önemlidir.

Yazma işlemi birden fazla zihinsel süreci içerdiğinden bazı öğrenciler için oldukça zor olabilir. Ayrıca yazma süreci için ayrılan zaman da yazma becerisinin gelişmesi ile doğru orantılıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, yazma konusunda alınan eğitim ve bolca yapılan alıştırımlarla sağlanabilir.

#### **3.4.2. Yazma Becerisine Genel Bir Bakış**

Yazı yazma becerisi hem başlangıç seviyesindeki yazmayı hem de ileri seviyedeki kompozisyon becerilerini kapsar. Berninger ve arkadaşlarına göre, yazma süreci, öğrencinin başlangıç seviyesindeki yazısını ileri seviyeye çıkarmasını, noktalama ve imla kurallarına uymasını, yazma sürecini planlamasını ve kendini ifade edebilmesini kapsar. Yazma becerisi ne kadar içselleştirilirse yazarın düşünme ve gözden geçirme kapasitesi de o derece artar. Bu durumun üstünlüğü kullanım gereksinimini vurgulamasıdır. Bir başka anlatımla yazma becerisinin kuralları öğrenciye iyice öğretilir ve bu kurallar öğrenci tarafından tamamen içselleşene kadar uygulanır. Bununla birlikte öğrencilere yazıyı planlama, üst bilişsel becerileri kullandırma, yazıyı gözden geçirme gibi avantajlar da sunulur (bkz. Berninger & diğ., 2002). Saddler,

başlangıç seviyesindeki öğrencilerin en çok iki aşamada zorluk yaşadığını savunmaktadır. Birincisi dilbilgisi ile noktalama ve imla kuralları; ikincisi ise fikir üretmek, içeriğin sıralanması ve yazının (baştan sona kadar) gözden geçirilmesi aşamasıdır (Saddler, 2006). Bu alanla ilgili son on yılda yapılan çalışmalara göz attığımızda bu durumun öğrencilere yazı yazma konusunda hem yarar sağladığı hem de ve güven verdiği birçok araştırmacı (ör. Chalk ve diğ., 2005; Collins, 1998; De La Paz, 2007; Graham ve Harris, 2005; Isaacson, 2004) tarafından dile getirilmektedir.

### **3.4.3. Yazma Becerisi Çok ve Az Gelişen Öğrenciler**

Yazma becerisi çok gelişen öğrenciler, yazıda farklı amaçlar için gerekli olan yazının sadece dil bilgisel yönlerini öğrenmekle yetinmeyip aynı zamanda ifade biçimini ve stilini de iyi anlamış olanlardır (bkz. Lin ve diğ., 2007; Vanderburg, 2006). Yazma becerisi ileri seviyede olan öğrenciler yazma sürecinde fikir üretme, içeriği hazırlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme konularında oldukça başarılıdırlar. Düşüncelerini açıkça ve ilgi çekici şekilde ifade ederler. Yazma becerisi ileri aşamada aşmada olan öğrenciler yazıyla sık sık uğraştıklarından yazma becerileri uğraşmayanlara göre daha çok gelişmiştir.

Yazma becerisi az gelişen öğrenciler ise uzun sürede daha az yazı yazan öğrencilerdir. Bu öğrenciler yazma konusunda daha olumsuz tavır sergilerler ve mümkün olduğunca yazmaktan kaçarlar. Yabancı dilde yazı yazan öğrenciler eğer kendilerini yetersiz görüyor, yazarken endişeleniyor veya geriliyorsa bu tutum onların yazma becerisini kuşkusuz olumsuz etkilemektedir. Neyse ki, günümüzde yapılan birçok çalışma, bizlere yazma becerisi az gelişen öğrencilere planlama, gözden geçirme ve kendi kendini düzeltme stratejileri öğretmek suretiyle önemli derecede ilerleme sağlanabileceği, hatta bu öğrencilerde yazma becerisinin en üst seviyeye kadar geliştirilebileceğini göstermiştir (Graham & Harris, 2003).

Yazılı anlatım dersinde öğretmenlerin öğrencilerini yazma konusunda teşvik etmesi ve onlara motivasyon sağlaması son derece önemlidir. Bunun yanı sıra öğrenciler yazmaktan ve fikirlerini özgürce ifade etmekten korkmamalıdırlar. Yazma becerisi az gelişen öğrenciler değerlendirilmekten ve eleştirilmekten çekinirler. Bu yüzden bu öğrenciler için daha fazla zaman ayrılmalı ve rehberlik edilmeli ve öğrencinin ilgisini çeken konularda yazması sağlanmalıdır.

### 3.4.3.1. Yazma Becerisi Az Gelişmiş Öğrencilerin Özellikleri

Yaptığımız çalışmada yazma becerisi az gelişen öğrencilerin özelliklerini kısaca şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yazma becerisi az gelişmiş öğrenciler yazma becerisi çok gelişmiş öğrencilere göre daha az yazı yazarlar. Bu öğrenciler için yazma işlemi kolaylaştırılabilir. Tahtaya yazılan kelime veya cümlelerin kullanılması sağlanabilir, giriş cümleleri verilebilir ya da paragrafın belli kısımları boş bırakılarak buraların doldurulması istenilebilir.

- Yazma beceri az gelişmiş öğrenciler yazmaya başlamadan önce düşünme ve planlama konusunda yazma becerisi gelişmiş olanlara göre daha az zaman harcamaktadırlar. Erek dilin normlarına uygun yazmak için öğrencinin fikirlerini planlaması ve yazmaya başlamadan önce bu fikirlerini mantıklı bir şekilde sıralaması gerekmektedir. Yazma becerisi az gelişmiş öğrenciler bu süreci göz ardı ederek direk yazmaya başladıklarından normlara uygun bir yazı ortaya koyamamaktadırlar.

- Yazma becerisi az gelişmiş öğrenciler yazı taslağı oluşturmada, düzenlemede ve gözden geçirmede isteksizdirler. Hâlbuki normlara uygun yazı belirli bir süzgeçten geçirildikten sonra kaleme alınmalıdır. Yani her şeyden önce öğrenci bir taslak oluşturmalı, düzenlemeler yapmalı ve ardından yazıyı son haline getirmelidir (bkz. Hess & Wheldall, 1999; Saddler & Graham, 2007).

- Yazma becerisi çok gelişmemiş öğrenciler uzun metinler yazmak yerine işi çabucak bitirmek için kısa cümleleri veya maddeler halinde yazmayı tercih ederler.

- Yazma becerisi gelişmişlerin aksine yazma becerisi az gelişmiş öğrenciler yazının içeriğinden çok görüntüsüyle ilgilenirler. Bu durum yazma becerisi gelişmemiş hemen hemen bütün öğrencilerin ortak özelliğidir. Bu tür öğrenciler yazının ve cümlelerin uzunluğuna daha çok takılır; yazının içeriğinin anlamlı ve normlara uygun olup olmamasına önem vermezler.

- Yazma becerisi gelişmemiş öğrenciler genellikle imla ve noktalama kurallarında sorun yaşarlar. Yazarken imla ve noktalama kurallarına uyma konusunda çok az zaman ve emek harcarlar.

### 3.4.3.2. Yazma Becerisi Gelişmiş ve Az Gelişmiş Öğrencilerde Kelime Seçimi

Yazma konusunda kendine güvenen yazma becerisi gelişmiş öğrenciler yazı yazarken sık kullandığı kelimelerin ses birimlerini uzun süreli belleğinde tutmak için

görsel ve motor hafızadan yararlanırlar. Bu kişiler hem görsel hem de fonetik bilgileri ustaca birbirine entegre ederek kullanırlar. Kullanmak istedikleri kelimenin yazımı için kelimenin fonetik/anlamından yararlanırlar (Dahl ve diğ., 2003; Moats, 1995). Yazma konusunda yetenekli olan kişiler belirli kelimeleri yazarken, gerektiğinde sözlük ve bilgisayar yazım denetleyicisi gibi uygun kaynaklar kullanabilirler. Bu gruptaki öğrenciler yazarken bilindik kelimeler yerine çok tercih edilmeyen kelimeleri risk alarak kullanırlar; çünkü onlara göre hiçbir D2 öğrencisi kusursuz değildir. Bu öğrencilerin sahip oldukları düşünce biçimi, fikirleri ve acelecilikleri onları genelde norm dışı yapıları kurmaya sevk eder.

Yazma becerisi az gelişmiş öğrencilerin kelime analizi, görsel bellek, kelime bilgisi/seçimi ve strateji kullanımı da dâhil olmak üzere birçok alanda zayıf yönleri vardır. Ayrıca kendilerine karşı güven sorunu yaşarlar. Bunun için yazmaya başladıklarında, sıklıkla kullandıkları ve yazımını bildikleri kelimeleri kullanmayı tercih ederler. Yeni kelime öğrenmek yerine uzun belleklerinde sahip oldukları kelimeleri sürekli tekrar ederek *Tekrar Stratejisini* kullanırlar (bkz. Barbetta, 2007).

#### **3.4.4. İmlada Belli Başlı Zorluklar**

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan zorlukları üç başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar; fonolojik ve fonetik beceriler, görsel hafıza ve imla stratejisidir.

##### **3.4.4.1. Fonolojik Ve Fonetik Beceriler**

Öğrenciler, normlara uygun yazımı bilinmeyen kelimeleri kullandıklarında fonolojik ve fonetik becerilerini devreye sokarlar. Çünkü hemen hemen her dilde<sup>15</sup> normlara uygun yazımın temeli ses bilgisine dayanmaktadır. Bir yazımın çıkış noktası seslere dayanmaktadır. Buradan devinimle yazım zorlukları olan öğrencilerin fonolojik ve fonetik farkındalığa sahip olmadıkları ve kelimeleri meydana getiren sesbirim ve hece arasında doğru ayırımı yapamadıkları sıkça görülen bir durumdur. Bununla bağlantılı olarak, sesbirimleri doğru bir şekilde boğumlama yeteneğine sahip olmayan öğrenciler duydukları sesleri farklı sesbirimler şeklinde algılayarak normlara uygun

<sup>15</sup> Türkçe okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan, ses yapısı ve söz dizimi son derece matematiksel ve belli kurallar sistemi olan bir dildir (Vargelen, 2012). İngilizce çekimli bir dildir, yeni kelime yaparken ve çekimlerken kökte değişme olur, cinsiyet kategorisi vardır, yazılışı ve okunuşu farklıdır, kelime sırası özne+yüklem+nesne şeklindedir (Baugh ve Cable, 2002:48-54).

olmayan kelimeler türetebilmektedirler. Genel fonetik ve amaç dilin fonolojisi hakkında öğrenciye yeterli bilgilendirme yapılması, amaç dilin fonolojisinin spesifik özelliklerinin öğretilmesi, D1 fonolojisi ile D2 fonolojisinin ortak ve farklı yönlerinin belirtilmesi ve ardından bu bilgilerin birleştirilmesi normlara uygun yazımın geliştirilmesinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Yazma tek başına özel bir fonolojik süreçtir; zira değişik yazma stratejileri ve görsel hafıza tekniklerinin kullanıldığı düzensiz eylemlerin çekiminde olduğu gibi bu fonolojik süreç yine de kullanılır.

#### **3.4.4.2. Görsel Hafıza**

Amaç dilin fonolojik kurallarını uygulamayan yabancı dil öğrenen öğrencilerin genelinin normlara uygun yazımda fazla başarılı oldukları söylenemez. Görsel hafıza, kelimelerin yazılışlarının görüntülerinin görsel olarak depolanmasına yardımcı olduğu gibi o kelimelerin pragmatik olarak doğru veya yanlış bağlamda kullanıldığının görünmesine de yardımcı olur. Yazılışları ve okunuşları arasında uyum olmayan kelimelerin öğrenilmesinde görsel hafıza büyük kolaylık sağlar.

##### ***I. Yazma Stratejileri***

Yazma becerisi ileri seviyeye ulaşmamış olan öğrenciler D2’de yeni kelimeleri öğrenmek veya kelimelerin denetimini yapmak için *ezberleme yöntemini* benimserler. Yabancı dil öğrencisi bu şekilde yeni öğrendiği kelimeleri karşılaştırır ve böylece birçok kelimenin ortak biçimbirimlerini bulabilir. Kelime yazımının öğretilmesi konusunda öğretmenler öğrencilere yeterli düzeyde yardımcı olmadıkları durumda öğrenciler bu stratejiyi uygular. Bir başka anlatımla öğrencilere öğreticileri tarafından kendilerine özel stratejiler öğretilmediği takdirde genelde kendileri ezberleme yöntemiyle bu boşluğu gidermeye çalışarak hatırlama yöntemini kullanırlar.

##### ***II. Yazım Kurallarının İçselleştirilmesi***

Öğrenci bir kelimeyi ne denli sıklıkla kullanırsa o kadar hızlı bir şekilde onu içselleştirir. Bu içselleştirme öğrencilere zamanla fikirlerini açık ve kolayca yazılı olarak ifade etmelerini sağlar. Öğrenci tarafından bilinen ve sürekli kullanılan kelimeler öğretmenlerin olumlu geri dönütüyle otomatikleştirilir. Otomatikleşen kelime bir süre sonra öğrenci tarafından normlara uygun bir şekilde rahatlıkla yazılır. Bu durum okuma ve psiko-motor becerilerini de kuşkusuz olumlu yönde etkiler. Bu sayede yazımın normlara uygun olması hem fonolojik hem de görsel açıdan desteklenmiş olur.

### 3.4.5. Elle Yazmanın Zorlukları

Yabancı dil öğreniminde elle yazmanın standartlara uygun imlânın kullanılmasında küçümsenemeyecek kadar güçlü bir etkisi vardır. Öğrencilere yabancı dili öğrenmeye başladıkları andan itibaren standartlara uygun yazımı geliştirmeleri gerektiği hususunda gerekli bilgilendirmeler yapılmalı ve gerekiyorsa bu konuda onlar güdülendirilmelidirler. Elle yazmak hedef dilin yazımının kurallarının içselleştirilmesinde katkı sağladığı gibi o dilde kendini yazılı bir şekilde ifade etmede de katkıda bulunur. Bundan dolayı yabancı dil öğreticilerinin D2 öğrencilerine bu konuda yardımcı olmaları gerekir ki, öğrenciler standartlara uygun daha uzun yazılar yazabilsin veya uzun yazı yazmaktan çekinenler bu hususta motive olabilsinler.

#### I. Disgrafi (Alm. Dysgraphia)

Disgrafi, özel bir hastalığı tanımlamak için kullanılan kliniksel bir terim olup yazma konusunda ciddi ve düzeltmeye dirençli olan dil öğrencileri tarafından karşılaşılan genel zorlukların ortak adıdır (Cavey, 2000). Zihinsel Bozuklukların Tanısı ve İstatistiksel El Kitabı (İng. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revised* (DSM-IV: APA, 2000) isimli kitapta Disgrafi sözcüğü *yazılı anlatım bozukluğu* olarak ifade edilmektedir. Disgrafi, ilk önce öğrenim ve uygulama eksikliğinden daha çok nörolojik problemlere bağlı olduğuna inanılan bir hastalıktı. Bu terim bazen okunaklı olmayan el yazısını tanımlamak için de kullanılmaktadır. Ancak günümüzde bu terim yazı ile ilgili olan tüm sorunlar için kullanılmaktadır. Bu hastalık daha çok dikkat eksikliği olan hiperaktif çocuklarda görülür. Disgrafili çocukların standart yazı kullanımı için hazırlanmış/tasarlanmış özel veya alternatif bir yazı yazma yöntemi yoktur. Dil öğreniminde ileri seviyeye ulaşmamış tüm öğrencilere yardımcı olmak için tasarlanmış öğretim yaklaşımları/iyileştirmeler sadece bu öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için eşit derecede uygulanmaktadır. Çünkü yazma konusunda ileri seviyede sorun yaşayanlar bile doğrudan öğretim, öğretmenlerden ve akranlarından aldığı düzeltici geribildirimle her gün yazmak kaydıyla bu durumu iyileştirebilir.

#### II. İmla Hatası Hastalığı (Alm. Dysorthographia)

Disortografi, disgrafide olduğu gibi özel bir hastalığı tanımlamak için kullanılan kliniksel bir terimdir. Bu hastalığa maruz olan dil öğrencileri yazarken hata yaparlar. Disortografili öğrenciler tarafından yapılan standart dışı hatalar ile yazma becerisi ileri seviyeye ulaşmamış öğrencilerin yazım hatalarında niteliksel farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar, genellikle yazdıkları sesbirim ile kelimedede oluşan sesler arasında çok az

veya bazen hiçbir bağlantı bulunmaması nedeniyle *tuhaf hatalar*<sup>16</sup> olarak adlandırılmaktadır (Thomson, 1995). Bu hataların konuşulan kelimeleri standartlara uygun sesbirimlerine ayırmada yetersizlikten ortaya çıktığı savunulmaktadır. Disortografik öğrenciler, kelime içerisinde yazılışı aynı fakat söylenişi farklı olan kelimelerin telaffuz ayırımına karşı duyarsızlardır ve bu öğrenciler standart yazı yazmayı içselleştiremezler.

### 3.4.6. İmlanın ve Yazmanın Geliştirilmesi

Yazma, karmaşık olduğu kadar beceriyi de gerektiren bir süreçtir. Eğer yabancı dil öğrencileri yazma becerilerini geliştirmek istiyorlarsa, her şeyden önce iyi bir eğitim almalı ve aldıkları eğitimi de sık sık yazarak yazma becerilerini geliştirmelidirler. Yazma becerisini geliştirme konusunda eğitmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencilere yabancı dil derslerinde ilgilerine göre yazma eğitimi üzerine alıştırmalar yaptırılmalıdır. Hatta gerekiyorsa bu derslerin süreleri uzatılmalı ve öğrencilerin zaman sıkıntısı yaşamadan yazmaları sağlanmalıdır.

Ancak ne yazık ki, dört temel beceriden biri olan yazma becerisi bazı yabancı dil sınıflarında ya çok az kullanılmakta ya da neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerini yetkin bir hale getirememelerinin en önemli nedeni öğretici desteği ile rehberlik eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. İkinci bir dil öğrenmek isteyen bütün öğrenciler, ders programından tutun da sınava kadar olan bütün süreçleri değerlendirmekte ve çalışmalarını düzenlerken de bu süreçlere uygun etkili stratejiler geliştirerek planlarlar. Öğrencilerin bu süreçte geliştirdiği stratejiler güdüleme, öğretmenlerin yapıcı geribildirimi ve yüksek sesle düşünme yöntemleri olarak sıralayabiliriz.

### 3.4.7. Yabancı Dil Öğrencisine Yazmayı Öğretmek

Geleneksel olarak yazma öğretiminde iki ana yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi; *Beceri Tabanlı Yaklaşım* ve yakın zamanlarda geliştirilen *Süreç Tabanlı Yaklaşım* (Pollington ve diğ., 2001)'dir.

<sup>16</sup> Bu terim Selinker'in ikinci dil edinim varsayımlarından biri olan Aradil Varsayımı'na çok benzemektedir. Zira bu varsayıma göre yabancı dil öğrenimi taklit ve yineleme ile yapıların işlevsel uygulaması sonucunda gerçekleştiği savlanmaktaydı. D2'yi edinecek olan öğrenci kendine özgü yeni bir dil üretir. Üretilen bu yeni dilin öğrencinin hem anadilinden hem de erek dilinden bağımsız, dizgeli, değişken ve öğrencinin öğrenme ve iletişim plânına göre yapısal değişiklikler içerdiği düşüncesi vardır.

*Beceri Tabanlı Yaklaşım* çoğu kişi tarafından bilinen oldukça iyi araştırılmış ve oturtulmuş temel becerileri ve kavramları yabancı dil öğrencisine doğrudan öğretmeyi amaçlayan bir kuramın adıdır. Yabancı dil öğrencilerinin birçoğu hedef dili yazarken o dile ilişkin standartlara uygun yazma becerilerini çoğunlukla ilgili dersin ders kitabından öğreticinin seçtiği konuya istinaden geliştirdiği gibi, sınıf ortamında incelenmeyen ve doğaçlama olarak ortaya çıkan konular hakkında da yazma imkânları vardır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrencileri hedef dilin dilbilgisini, sözdizimini, imla ve noktalama işaretlerini yazma sürecinde etkin kullanır. Günümüzde *Beceri Tabanlı Yaklaşım* ile genelde istenilen sonuca ulaşamadığı düşünülmektedir. Çünkü bu yaklaşım yabancı dil öğretilen öğrencilere her ne kadar hedef dilin standartlarına uygun imla hususunda motive edici unsurları içerse de, bireysel yazı yazmayı motive etmemektedir. Oysaki normlara uygun yazı yazmanın yabancı dil öğrencisine öğretilmesinden ziyade uygulanmasının çok daha önemli olduğu artık bilinen bir gerçektir.

*Beceri Tabanlı Yaklaşım*a karşı 1980'lerde ortaya çıkan yazmaya yönelik *Süreç Tabanlı Yaklaşım* öğrenciyi daha çok merkeze alan, bir başka ifadeyle öğrenci merkezli yaklaşım türüdür (Graves, 1983). *Süreç Tabanlı Yaklaşım*'da öğrenciler derste işlenen konulara bağlı kalmaksızın gerçek amaçlar için ilginç ve motive edici yazmalardan ziyade yapay alıştırma yazma becerisini geliştirirler. Bu yaklaşım öğrenci odaklıdır ve öğrencilerin düşüncelerini tasarlama, taslak hazırlama ve son olarak gözden geçirme evrelerini dikkate alarak açık bir şekilde yazmaları sağlanır. Öğrenciler mükemmel yazmak zorunda değillerdir, yazıları değerlendirilir ve düzeltilir. Bu süreçte yabancı dil öğrencileri yazı yazarken yazma süreci boyunca taslak hazırlama, düzenleme ve yayınlamada öğreticileri tarafından sürekli yönlendirilirler.

Yabancı dil sınıflarındaki öğrenciler *Süreç Tabanlı Yaklaşım* için iyi bir örnek oluştururlar. Öğrenciler akranlarıyla yazma etkinliğini gerçekleştirir, öğreticileri tarafından desteklenir ve gerektiğinde öğrenci güdülendirilir. Bu yaklaşımda yazılacak konunun seçimi öğretici tarafından yapılır. Ancak konu seçilirken kişisellikten ziyade öğrencilerin fikirlerine de önem verilmelidir. Böylece yabancı dil öğrencilerinin yazma becerisi ders esnasında gelişir. Yabancı dil öğreticisi bu süreci gerektiğinde yabancı dil öğrencisine yapıcı eleştirilerde bulunarak daha ileri seviyeye götürmesine yardımcı olur. Bu yaklaşımda grup paylaşımı ve akran öğretimi de son derece etkilidir.

Öğretmen mümkün olduğunca yazma süreci boyunca bütün öğrencilerle ilgilenmelidir. Bu bireyselleştirilmiş yaklaşımla belirli yazma becerileri aynı anda öğretilir. Sınıftaki öğrenciler arasındaki yetenek farklılıkları öğretmenin öğrencilerle bireysel geçireceği süreyi belirleyecektir.

Fountas ve Pinnell yazma becerisini geliştirmek isteyenlere kendi deneyimlerini gözden geçireceği şu soruları kendilerine sormalarını önermiştir:

- Kompozisyona ilgi çekici bir cümleyle mi başladım,
- Yazdığım fikir okur tarafından, çok anlamlılığa yer vermeden net bir şekilde anlaşılıyor mu?
- Yazdığım kompozisyonda giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını birbirinden ayırarak konunun akışına göre verebiliyor muyum?
- Okuyucularına, vermek istediğim iletiyi örneklerle destekleyerek verebiliyor muyum?
- Kompozisyonum okurun ilgisini yeterince çekiyor mu?
- Kompozisyonumu yazının akışına uygun olarak paragraf ve bölümlere ayırıyor muyum?
- Metinde imla kurallarına uyuyor muyum? (bkz. Fountas ve Pinnell, 2001).

#### **3.4.8. Yazma Becerisinin Gelişimi İçin *Stratejik Yaklaşım* Uygulaması**

Yabancı dil öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirirken uyguladıkları stratejiler, okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde de etkili olabilir. Yazma becerisi gelişen her öğrenci, kendine olan özgüveni arttırdığından, etkin ve özgün metinler yazabilir.

Metin yazarken stratejileri gelişen öğrenciler herhangi bir konu hakkında yazarken hangi yolları izlemesi gerektiğini bilir. Metin yazarken hangi yolları izlemesi gerektiğini bilen kişi yazım sürecinin üst bilişsel yönlerine vurgu yapabilir. Yazarken farklı strateji uygulayabilen yabancı dil öğrencisi, amaç dilde yazısını oluştururken kendine sorması gereken soruları, yazım türünü ve bunlara ilişkin hangi materyallerin kullanılması gerektiğini bilir. Yabancı dilde herhangi bir metni kaleme alması beklenen öğrencinin her şeyden önce yeni bir stratejiyi içselleştirdikten sonra ödev verilmelidir. Bir başka anlatımla yabancı dil öğrencisi yazı yazarken öğrendiği stratejileri uygulayabiliyorsa bu stratejiyi kullanarak yazması istenmelidir. Bir stratejiyi bir kere verimli olarak kullanan yabancı dil öğrencisine öğrendiği bu stratejiyi içselleştirene dek

kullanması teşvik edilmelidir. Kısacası yeni öğrenilen her stratejinin uygulanmasının sürekliliği yabancı dil öğretiminin olmazsa olmazıdır.

Bir stratejide uyulması ve sırasına göre atılması gereken adımların tamamının öğrenciler tarafından unutulmaması için sınıfta bir panoya asılması veya bunların not haline getirilip kendilerine dağıtılması sağlanmalıdır (Isaacson, 2004). Bir başka ifadeyle yabancı dil öğrencilerine Yönlendirmesiz Yöntem (*Alm. ungesteuerter Spracherwerb*)<sup>17</sup> yerine Yönlendirmeli Yöntem (*Alm. gesteuerter Spracherwerb*) uygulanmalıdır. Yabancı dil öğreticisi, yazmada uygulanacak stratejiler hakkında öğrenciye ikna edici düzeyde bilgi vermesi, gerektiğinde fazladan açıklama yapması, geri bildirim yaparak öğrenciyi yönlendirdikten sonra öğrencilerin dışarıdan herhangi bir yönlendirme olmaksızın metin oluşturmalarına olanak sağlamasının yanı sıra öykü, rapor, mektup gibi farklı metin türlerin özelliklerini de yabancı dil öğrencisine öğretmesi gerekir.

#### 3.4.8.1. Stratejik Yaklaşım Uygulamasının Engelleri

Stratejik Yaklaşım uygulamasının belirtik faydalarının var olmasına rağmen, kimi öğrenci için bu uygulamanın bazı yararsız yönleri olduğu belirtilmektedir. Zira bütün yabancı dil öğrencilerinin amaç dile bakış açıları ve güdüleme nedenleri farklılık gösterdiğinden yazı yazma stratejilerinin uygulanmasında da değişiklikler olabilmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin amaç dile bakış açılarının ve güdüleme nedenlerinin farklılık göstermesinin nedenlerini Vanderburg şu dört maddeyle açıklamaya çalışır:

- Kompozisyon yazmada uygulanan stratejinin yararlı olmadığını düşünürler.
- Kimi öğrenci yazmada uygulanan stratejinin her ne kadar yararlı olduğunu düşünüyor olsa bile bu stratejiyi yazısında uygulamak istemez.
- Bazı yabancı dil öğrencileri kendilerine öğretilen yazma stratejisini uygulamak yerine kendilerinin önceden içselleştirdiği fakat yabancı dil öğretim yöntemlerinden olmayan stratejiyi kullanmayı tercih ederler.

<sup>17</sup> Yabancı bir dil, ya herhangi bir yönlendirme olmaksızın (*Alm. ungesteuerter Spracherwerb*) ya da yönlendirme yolu ile (*Alm. gesteuerter Spracherwerb*) edinilir. Birincisi doğal yolla, ikincisi ise ders yoluyla öğrenilir. Yönlendirme olmaksızın, doğal ortamda dil öğrenme süreci dil edinimi terimiyle karşılanmakta ve ikinci dil olarak tanımlanmaktadır. Yönlendirme yolu ile öğrenilen dil için ise dil öğrenme terimi kullanılmakta ve bu, yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla yönlendirmeli ve yönlendirmesiz dil öğrenme, ikinci dil öğrenmek ve ikinci dil edinmek terimleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Yönlendirmeli ve yönlendirmesiz öğrenilen her iki süreç ikinci dil edinimi terimiyle karşılanmaktadır (TOKDEMİR, 1997: 11; KRASHEN, 1981. Akt. Zengin, 2003:84)

- Bir kısım yabancı dil öğrencisi amaç dilde yazı yazmayı sevmediği gibi kendisine verilen bir yazı yazma ödevinde de yönlendirmeli yöntemlerle öğrendiği/edindiği stratejileri de kullanmak istemezler (Vanderburg, 2006).

Standartlara uygun bazı yazı yazma stratejileri çok karmaşık olduğundan öğrenciler bu stratejileri ne öğrenmek ne de uygulamak isterler. Standartlara uygun yazı yazma strateji öğretiminde öğrencilerin çoğu detaydan çok genelleme yaparlar. Graham ve Harris genellemelerin niçin yapıldığına ilişkin şu açıklamalarda bulunurlar:

- Yabancı dil öğrencisi, strateji uygulamada genelleme yaparak karmaşık kurallı stratejileri kendisi için basit ve kolay anlaşılır hale getirir.

- Belirli bir stratejinin nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına kendisi karar verir.

- Bir stratejiden diğer bir stratejiye geçişte kendisi karar verir.

- Öğrenci, uygulamasına karar verdiği stratejiyi, standartlara uygun olup olmadığına bakmaksızın, kompozisyonunda uygulamaya başlar. Bu da öğrencide zamanla fosilleşmeye<sup>18</sup> yol açar (bkz. Graham ve Harris, 2005).

#### **3.4.9. Standartlara Uygun Yazmada Teknolojinin Rolü**

Yabancı dil öğreniminin gelişmesinde teknoloji kullanımının oldukça yararlı olduğunu söyleyebiliriz. Yabancı dilde bir metni yazmada teknoloji kullanımı yabancı dil öğrencisinin kendisine olan özgüvenini ve güdülemesini artırır. Ayrıca teknoloji yazı yazmayı sevmeyen ve/veya standart yazmayı henüz içselleştirmemiş öğrenciler için de ideal bir kullanımdır. Özellikle yabancı dilde yazmayı içselleştirme hususunda güçlük çeken öğrencilerin bu kullanım ile yazmayı daha kolay içselleştirdikleri görülür. Bir başka anlatımla, yabancı dilde yazma becerisi ileri seviyeye ulaşmamış öğrencilerin bu kullanım sayesinde içselleştirme sürecini hızlandırabilirler. Bunun yanı sıra teknoloji kullanımı yabancı dil öğrencilerine yeni fikirler üretme, üretilen bu fikirler için değişik kelimeleri bulma ve cümle içerisinde uygun pozisyonda kullanmasına da yardımcı olur.

<sup>18</sup> Literatürde, değişmeyen, sabit yabancı dil bilgisel kuralların kullanımına yer edinme *fosilleşme* olarak tanımlanmaktadır. (bkz, Selinker, 1972; Selinker/Lamendella, 1980). Fosilleşme, bir başka ifadeyle öğrencinin, erek dilin belli bir safhasına geldiğinde, o dilde yeni kuralların öğrenilmesinin kesintiye uğraması demektir. Öğrenci, dil bilgisel açıdan mükemmel bir şekilde kendini ifade etme yeteneği devam etmesine rağmen, oldukça karmaşık cümleleri ifade etmek için öğrenmek üzere olduğu dilin daha ileri düzeydeki rezervi üzerine incelemesini iletleteceği yerde, sahip olduğu bilgi ile yetinmesidir (bkz. Selinker, 1972, akt. Atli, 2012:61).

Phillips, *Writing with a word processor* isimli yapıtında yabancı dil öğrencilerinin amaç dilde standartlara uygun yazma konusunda teknolojiyi kullanarak kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını ve bu durumun kendilerine bazı avantajlar sağladığını vurgular. Ona göre bu avantajlar şunlardır:

- Öğrencinin yazarken yaptığı standart dışılıklar teknoloji uygulaması tarafından düzeltilir.
- Öğrencinin yazarken yaptığı standart dışılıkları kolayca görebilme ve bunları düzeltme imkânına sahiptir.
- Teknoloji ile yazılan bir ürün tamamlandığında el ile yazılana göre daha profesyonel görünür.
- Öğrenciler düzenleme ve gözden geçirme aşamalarında işbirliği içinde çalışabilirler.
- Teknoloji kullanılarak üretilen yazıların çıktıları sınıf arkadaşları tarafından kolayca okunabilir ve eleştirilebilir (bkz. Phillips, 2004: 6-8).

### **3.4.9.1. Teknoloji ile Yazı Yazmayı Geliştirme Önerileri**

#### **I. Dijital Tekst Teknolojisi**

Basılmış metinlerin belirli bir bilgisayar programına aktarılarak yazılmasıdır. Dijital metinde metin, yazı tipi boyutları ve sitilleri içeriği etkilemeden kolayca değiştirilebilir. Öğrenci kolay okumak için metnin şeklini, büyüklüğünü kendisine göre ayarlar. Yabancı dil öğrenmek isteyenler için bu yöntem daha ilgi çekicidir. Zira dil öğrencisi bu yöntemle daha az bir uğraş ile metni istediği şekle sokabilme olanağına sahiptir. Kullanıcı, bu teknolojiyle metnin ana fikrini daha kolay seçebilir. Bu teknolojiyle yabancı dil öğrencisi metin içerisinde geçen bilinmeyen kelimeleri bir yere not edebilir. Not edilen bu kelimeleri sonradan gözden geçirme ve böylece zaman içerisinde yabancı dil sözcük dağarcığına bunları da dâhil edebilir.

#### **II. Metin Okuma Teknolojisi**

Yazılı dijital metin sesli metne dönüştürülür. Yabancı dil öğrencisi yazma becerisinin yanında böylece okuma becerisini de geliştirir. Bu teknoloji ile okunan kelime başka renkle tonlanarak dinleyicinin dikkati bu kelime üzerine odaklanır. Dikkati üzerine odaklanan kelimenin yabancı dil öğrencisi tarafından normlara uygun biçimde telaffuz edilmesi ve yazılması daha kolay olur. Bununla birlikte bu yöntem ile okuma ve yazma becerileri bir harmoni içinde bütünleşir. Yabancı dil öğrencisi,

okuduğu metinde bilmediği bir kelime ile karşılaştığında kelimenin üzerine bir kez tıklayarak o kelimenin okunuşunu anlamını, eş anlamlısını, cümle içerisinde kullanılışını, kökenini ve hecelenmesini görebilir. Okuma güçlüğü (Alm. Dyslexie) çeken yabancı dil öğrencileri için bu program kusursuzdur.

### **III. Kelimeyi Ön Görme Teknolojisi**

Yabancı dil öğrencisi yazacağı kelimenin ilk birkaç harfini yazar yazmaz program sahip olduğu ön bilgiler sayesinde bu harflerle başlayan tüm kelimeleri alt alta sıralar. Öğrenci, yazmak istediği kelimeyi bu kelimelerin arasından seçer. Bu yöntemle yabancı dil öğrencisi normlara uygun yazılışından emin olmadığı kelimeleri dahi bu yöntemle kolaylıkla yazabilir veya en azından yanlış yazma olasılığını minimum düzeye düşürebilir. Bunun yanında bu yöntem ile birkaç tuş vuruşuyla uzun kelimeler dahi yazılabilir ki, bu da zamandan büyük tasarruf sağlamak demektir. Ayrıca yazılan kelime sesli okunduğundan yabancı dil öğrencisinin okuma becerisinin gelişmesinde de önemli rol oynar.

### **IV. Elektronik Kaynak Teknolojisi**

Bir çeşit kaynak tarama teknolojisi olan bu teknoloji ile tanımlar ve diğer birçok bilgiler taranabilir. Bunun yanı sıra sözlük, ansiklopedi, eş anlamlılar sözlüğü, tersine sözlük, deyimler, atasözleri gibi birçok sözlük türlerini de aramak mümkündür. Okuma güçlüğü (Alm. Dyslexie) çeken yabancı dil öğrencileri için bu tür portallar idealdir.

### **V. Bilişsel Düzenleme**

Yabancı dil öğrencisi, hedef dili öğrenme/edinme ve yazma sürecini bilişsel olarak düzenler, görsel şema ve grafiklerle yazma sürecini planlar. Öğrenci, bir metni yazarken önceden tasarladığı bu düzeni aktif hale getirir.

### **VI. Ses Tanıma Teknolojisi**

Konuşulan kelime, cümle veya metin bilgisayar tarafından otomatik olarak algılanır. Daha sonra algılanan bu ses bilgisayar tarafından yazıya dönüştürülür. Ancak yabancı dil öğrencisinin konuşmasının bilgisayar tarafından doğru algılanması için konuşma sırasında arka planda değişik seslerin olmaması doğru algılama için çok önemlidir. Yazmayı sevmeyen, yazma güçlüğü (Alm. Dysgraphie) çeken veya aşırı yavaş yazan yabancı dil öğrencileri için bu teknoloji mükemmeldir.

## VII. Alternatif Yazma

Yazı yazma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan alternatif yazmada farklı klavye çeşitleri kullanılır. Bazı dispraksili<sup>19</sup> (*Alm. Dyspraxie*) yabancı dil öğrencileri hedef dilde yazı yazmayı sevmedikleri gibi yazı yazma yeteneğine de çok fazla sahip değildirler. Bu öğrenciler için alternatif yazma, yazma becerisinin gelişimi için son derece önemlidir.

### 3.4.10. Standartlara Uygun Yazma

Yabancı bir dili yeni öğrenen yetişkin öğrencilerin amaç dildeki kelimeleri normlara uygun yazması oldukça zordur. Hatta amaç dilde okuma ve yazma becerisi ileri seviyeye ulaşan öğrencilerin bile normlara uygun kelime seçemedikleri gibi seçtikleri kelimeleri de yazarken standart dışı kullanımlarda buldukları sıkça görülür. Yabancı dil öğrencilerinin amaç dilde yazarken istenilen düzeye gelememelerinin nedeni disortografidir. Bununla birlikte disortografik olmayan kimi öğrencilerde de standart dışı yazımlar görülebilmektedir. Standart dışı yazıma neden olan sebeplerin en önemlisi kelimenin yazılışının yanlış öğrenilmesi/öğretilmesi veya doğru yazılışının hatırlanamamasıdır. Disortografik öğrencilere kıyasla bu öğrencilerin standart içi yazamama sorunu doğru öğretim ve iyileştirme alıştırmalarıyla daha kolay çözülebilir. Ayrıca disortografik sorunu olmayan yabancı dil öğrencilerine amaç dilin yeni kelimelerini nasıl öğreneceklerini/edineceklerini ve standart dışı yazımlarını nasıl düzelteceklerine ilişkin yöntemler öğretilmelidir. Bu yöntemlere amaç dilde yeni öğrenilen her bir kelimeyi cümle içerisinde kullanarak yazması örnek olarak verilebilir.

#### I. Görsel Yaklaşım

Bu yaklaşım, sesbirim-yazıbirim eşleşmelerine uymayan kelimeleri tanımlamak için kullanılır. Örneğin Almandaki [*ja:ç, ze:r, se:n, dɔyʃ; yani Jahr, sehr, zehn, Deutsch*] kelimelerinin okunuşunda ve yazılışında olduğu gibi. Bu yaklaşımla amaçlanan şey görsel imgeleri güçlendirmek, yazıbirim ile sesbirim arasındaki ilişkinin

<sup>19</sup> Dünyanın en gelişmiş ve karmaşık yapısı olan insan beynindeki organik ya da işlevsel bir sorun organizmadaki sistemleri farklı etkilemekte ve çoğunlukla çeşitli problemler oluşturmaktadır. Bu sorunlardan birisi aynı zamanda gelişimsel koordinasyon bozukluğu olarak da bilinen dispraksidir. Dispraksi ile ilgili tanım sorunlarının olmasının yanı sıra dispraksiyi günlük yaşam aktiviteleri ve akademik başarıyı engelleyen, zihinsel ve fiziksel bozukluklarla açıklanamayan, kas/sinir hasarı kaynaklı olmayan, ince ve kaba motor becerileri planlamada ve organize etmede sorunlara neden olan nörobiyolojik temelli özel bir öğrenme güçlüğüdür şeklinde tanımlanabilir. Bu bozukluğun, motor alanda koordinasyon sorunları ve gelişim geriliği ile kendini göstermesiyle beraber diğer gelişim alanlarında da farklı problemlere yol açtığı görülmektedir (Akbuğa, Eliöz, Çebi, 2017:348).

farkına varmak ve böylece yabancı dilde öğrenilen yeni kelimelerin uzun süreli bellekte depolanması ve istenildiği zamanda da geri çağrılmasına yardımcı olmaktır. Bu yaklaşıma eleştirel bakanlara göre sesbirim ile yazıbirim arasında sürekli bir ahenk yoktur, zira bazı sesbirimler kimi kelimelerde aynı yazıbirim ile yazılabiliyorken, aynı yazıbirim kimi durumlarda farklı sesbirim ile kullanılabilir. Buna Almancada örnek olarak şu kelimelerin sesletimi verirler: [iç, daç, baç; standartı *ich, Dach, Bach*]. Onlara göre yabancı dil öğrencileri herhangi bir yazıbirim yazarken kelime içindeki o yazıbirimin sesbirimine çok da dikkat etmeden kelimenin görseline göre hareket ederler. Bu durum yabancı dil öğrencilerinin amaç dildeki kelimeleri daha dikkatli bir şekilde incelemesine, kullandıkları kelimeleri oluşturan sesbirimlerine ya da seslemlerine ayırarak sesletmesine ve kelimeyi diğer bilinen kelimelerle zihinsel olarak karşılaştırmasına olanak sağlar. Her yabancı dil öğreniminde olduğu gibi Almancayı yabancı dil olarak öğrenmek isteyen türkofon öğrenciler de öğrenecekleri her yeni kelimenin öncelikle standart yazılışına dikkatlice bakmaları gerekmektedir. Daha sonra yabancı dil öğrencisi yeni öğrendiği bu kelimeyi içselleştirmek için bakmadan yazabilene kadar tekrar etmelidir. Bu yaklaşıma göre yabancı dil öğreticileri öğrencilerine yeni öğrendikleri kelimeleri içselleştirme hususunda teşvik etmeli sürekli olarak denetlemelidirler.

## ***II. Sessel Yaklaşım***

Bu yaklaşıma göre yabancı dil öğrencisi amaç dilde yazacağı kelimeyi ilk önce sesbirimlerine ayırır ardından sesbilimsel ilkeleri kullanarak kelimeyi yazar. Bu yaklaşım, yazımı kolay olan kısa kelimelerde çoğunlukla kullanılır. Sessel yaklaşıma göre yabancı dil öğrencileri yazacakları kelimenin normlara uygunluğunu denetlemek; görsel hafıza yoluyla kelimeleri içselleştirmek öğrenmek için kullanırlar.

## ***III. Biçimbirimsel Yaklaşım***

Bu yaklaşım, yabancı dilde standart yazıma yardımcı olmak için bağımsız veya bağımlı biçimbirimlerin kullanılmasını ifade eder. Biçimbirim, bilindiği gibi kelimedeki en küçük anlambirime verilen isimdir ve buradan hareketle her kelime bir biçimbirimdir. Ancak bunun tersi doğru değildir. Yabancı dil öğrencileri amaç dilde yeni kelime öğrenirken biçimbirimsel yaklaşımı kullanırlar (Dixon & Engelman, 1979).

#### ***IV. Benzetme Yoluyla Yazma***

Kimi yabancı dil öğrencisi amaç dilde önceden içselleştirdiği kelimelerin yazılışının kurallarını sonradan öğrenmek istediği yeni kelimelerin yazılışında da uygulamaya çalışmasıdır. Zira öğrenci önceden öğrendiği kelimelerin yazılış biçimini, aynı ses özelliklerine sahip olan diğer kelimelerin öğrenilmesinde ve yazılmasında kolaylık sağlar. Örneğin, öğrenci önceden yazılışını öğrendiği kelimelerin nasıl seslembirimlere ayrılacağını bilir ve bu bilgisini aşırı genelleme koşuluyla diğer sözcüklere aktarır.

#### ***V. Ardışık Sözel Yazma***

Bu yaklaşımın temel düşüncesi yabancı dil öğrencisinin amaç dildeki kelimelerin içerisindeki sesbirimlerinin yerlerinin normlara uygun yazılmasını ifade eder. Bu yaklaşıma göre yabancı dil öğreticisi amaç dildeki herhangi bir kelimeyi önce kendisi sesletir ve yazar ardından öğrencisi de aynı işlemi yapar. Bir başka anlatımla yabancı dil öğrencisi öğreticisinden öğrendiği her yeni kelimenin normlara uygun yazılışını önce inceler, ardından bahsi geçen kelimeyi içselleştirilene dek bakmadan yazar. Öğrenci, yazdığı kelimelerin sesbirimlerinin normlara uygunluğunu sık sık denetler.

#### ***VI. Eski Yol- Yeni Yol Yaklaşımı***

Bir tür düzeltici yaklaşım da denilebilecek olan Eski Yol- Yeni Yol Yaklaşımına göre yabancı dil öğrencisinin amaç dilde yazdığı kelimenin normlara uygun olmadığı farkına varması ve ardından norm dışılığı gidermesidir. Bir başka ifadeyle yabancı dil öğrencisi norm dışı yazdığı kelimelere ilişkin durumun kalıcı bir süreç olmadığına bu sürecin değiştirilebilir olduğunun kanısına varmasıdır. Bu kanıya varan yabancı dil öğrencisinin amaç dilin edinimini ileri seviyeye taşıyabileceği düşünülmektedir.

Bu yaklaşımın gelişim evreleri aşağıdaki aşamalardan meydana gelir:

- Yabancı dil öğrencisi amaç dilde öğrendiği yeni kelimeleri ilk aşamada standart dışı yazar.
- Yabancı dil öğreticisi/öğrencisi ilk aşamada standart dışı yazılan kelimeleri *Eski Yol Yaklaşımına* göre yazılan kelimeler olarak kabul ederler.
- Dil öğreticisi öğrencisine yazdığı kelimenin standartlara uygun yazımını gösterir.
- Eski Yol ile Yeni Yol Yaklaşımı arasındaki benzerlikler ve farklılıklara dikkat çekilir.

- Farklılıklara dikkati çekilen öğrenci önceden öğrendiği kelimeyi yeni yolla yeniden yazarak farklılıkları açıkça belirtir.
- Yeni yolun farklılıklarını yeni yöntemle beş kere tekrar eder.
- Tekrarlanan kelimeler farklı renkteki kalemler kullanılarak yazılır.
- Yabancı dil öğreticisi öğrencisine iki haftalık aralıklarla kelimeleri tekrar gözden geçirmesini sağlar.
- Dil öğreticisi, gerek gördüğü koşulda, bu işlemi iki haftada bir tekrarlar (Lyndon, 1989; Fisher et al., 2007).

### 3.4.11. Yabancı Dilde Yazmada Stratejik Bir Yaklaşım

Yabancı dil öğrencilerinin amaç dildeki yazımlarında özgün olmaları için yeni bir kelimeyi nasıl içselleştirebileceklerini belirlemeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin yeni öğrenecekleri kelimeleri sesbirimlere çevirerek standarda uygun olup olmadığını ya da kelimenin herhangi diğer bir sözcüğe benzerliğinin olup olmadığının değerlendirilmesidir. Ayrıca kelimenin zor ya da öngörülemeyen sesbirimlerinin yazılışının tanımlanması da gerekmektedir.

Bununla birlikte normlara uygun bir yazının ortaya çıkabilmesi için yabancı dil öğrencilerinin kendi kendilerine aşağıdaki özdenetim mekanizmalı sorularını da yanıtlamaları gerekir:

- Bu kelimenin standartlara uygun yazılışını biliyor muyum?
- Kelime sesletildiğinde kulağıma kaç seslembirim geliyor?
- Sesletimi ve yazılımı aynı olan başka bir kelime biliyor muyum?
- Bu kelimenin yazılışı için hangi sesbirimleri yazmalıyım?
- Yazdığım kelime standartlara uygun yazılmış mıdır?
- Yanıtım hayırsa, kelimeyi tekrar yazmalıyım.
- En son yazdığım kelime standartlara uygun görünüyor mu? Uygunluğunu test

etmeliyim (Lam & Westwood, 2006).

Sonuç olarak yazma becerisinin geliştirilmesinin kuralları yalnızca yabancı dil öğretiminde uygulanmamalı, birinci dil öğrencilerine de öğretilmelidir. Ayrıca bu kurallar yalnızca birer norm olarak değil, belirli aralıklarla uygulanması istenilmelidir. Özellikle her yabancı dil öğreticisi, dersinde bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalı ve sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine doğru aktarmalıdır. Yabancı dil öğreticilerinin öğrencilerine amaç dildeki yazma sürecinde kendilerine profesyonel anlamda yardımcı olmaları bu sürecin gelişmesi için oldukça önem arz etmektedir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın önemi ve verimliliği açısından problemin açık ve net olarak ortaya konulması ve araştırmanın amacına uygun olarak sınırlandırılması gerekmektedir. Bu sınırlandırma ancak hedef kitlenin özelliklerinden bahsedilmesi ile mümkün olacaktır. Bu bölümde çalışmanın modeli ve araştırmanın evreni ve örneklemini açıklanacaktır. Ayrıca, veri toplamada kullanılan araçların hazırlanması, uygulanması ve veri toplama araçlarının analizi sunulacaktır.

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Girişte de belirtildiği gibi, bu araştırmada öğrencilerin D2’de dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin incelenmesi, D2’de yazarken yaptığı hataları ve yaş ve cinsiyet faktörlerinin D2 öğreniminde/ediniminde değişken olup olmadığının betimlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın modeli, *Genel Tarama Modelidir*. Genel Tarama Modeli’nde uygulana yöntem, Eroğlu’nunda belirttiği gibi çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da bu evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Eroğlu, 2006:2).

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerde Alman Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak böylesine geniş bir evrenin incelenmesinin olanağının bulunmamasından dolayı araştırmamızın örneklemini Fırat Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü’nde öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf Türkofon öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada denek olarak kullanılan öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf öğrencisi olmaları konusunda titizlikle duruldu. Çünkü bu dili yeni edinenler ile bu dille uzun süredir ilgilenenlerin birbirinden ayrılması gerekiyordu. Bunun için bir öz değerlendirme anketi yapıldı. Anket sonucunda bu dille uzun süredir tanışık olanlar (örneğin 3. ve 4. Sınıf öğrencileri) değerlendirme dışı tutuldu.

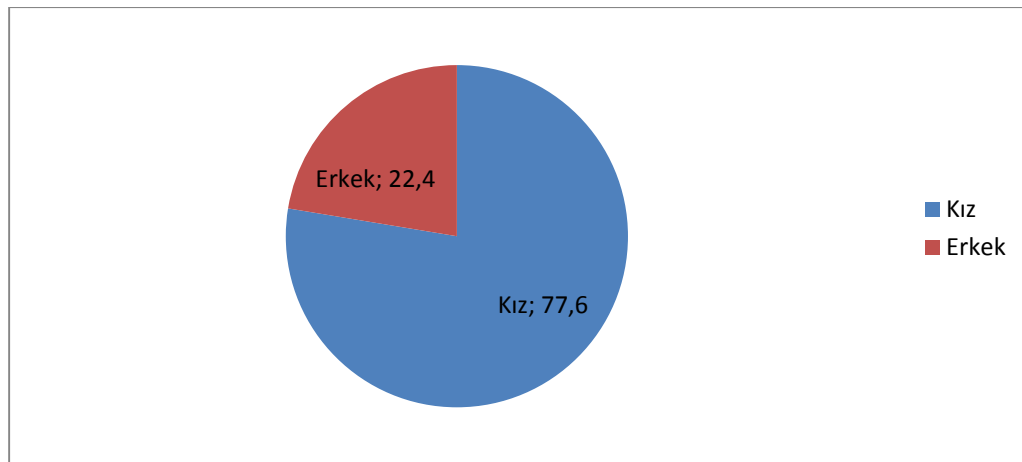
### 4.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma verileri, literatür taramasından sonra elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilen anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formları öğrencilere elden dağıtılmış ve doldurmalarının ardından tekrar toplanılmıştır. Formlar doldurulmadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve anket maddeleri hakkında sormak istedikleri sorular özenle tek tek cevaplanmıştır. Formlar kontrol edilerek alınmış ve bu şekilde hatalı ya da eksik kodlama yapılması önlenmiştir. Ayrıca anket formu içerisinde *Kişisel Bilgi Formu* hazırlanmıştır. Bu form, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacı ile hazırlanmıştır. Bu özellikler ankete katılanların cinsiyeti, yaşı ve mezun olduğu okul türünü kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin dilsel geçmişi ile ilgili bölümde öğrencilerin anadilinin ne olduğu, ne zamandır Almanca öğrendikleri ve bildiği diğer yabancı dillerin neler olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasına, belge ve dokümanların alanında güvenilir kaynaklardan elde edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırma sırasında araştırılan konuyla ilgili yansız davranılmaya ve önyargılardan kurtularak araştırmanın objektif yapılmasına özen gösterilmiştir.

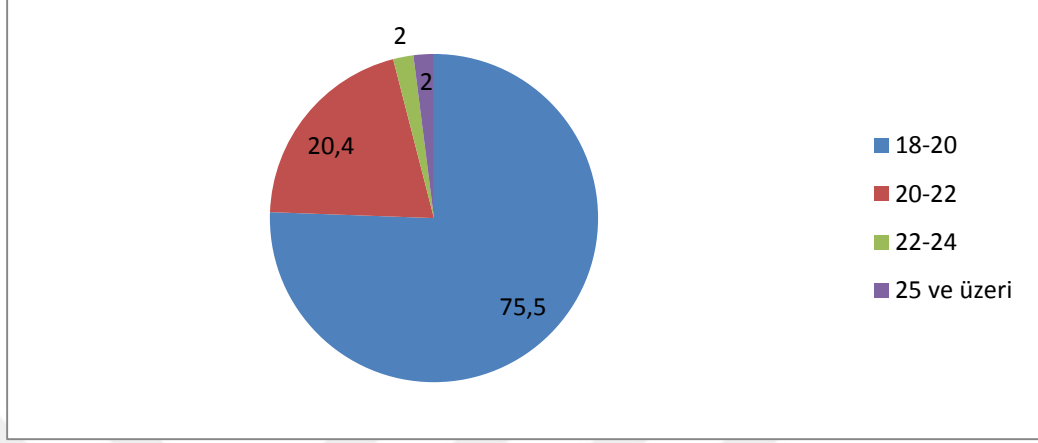
#### 4.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan 49 öğrencinin Kişisel Anket Formu'ndaki demografik değişkenlere ait verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler pasta grafikleri ile gösterilmiştir. Bu grafikler öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu okul türü, anadili, D2 öğrenme süresi ve bildiği yabancı diller ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.



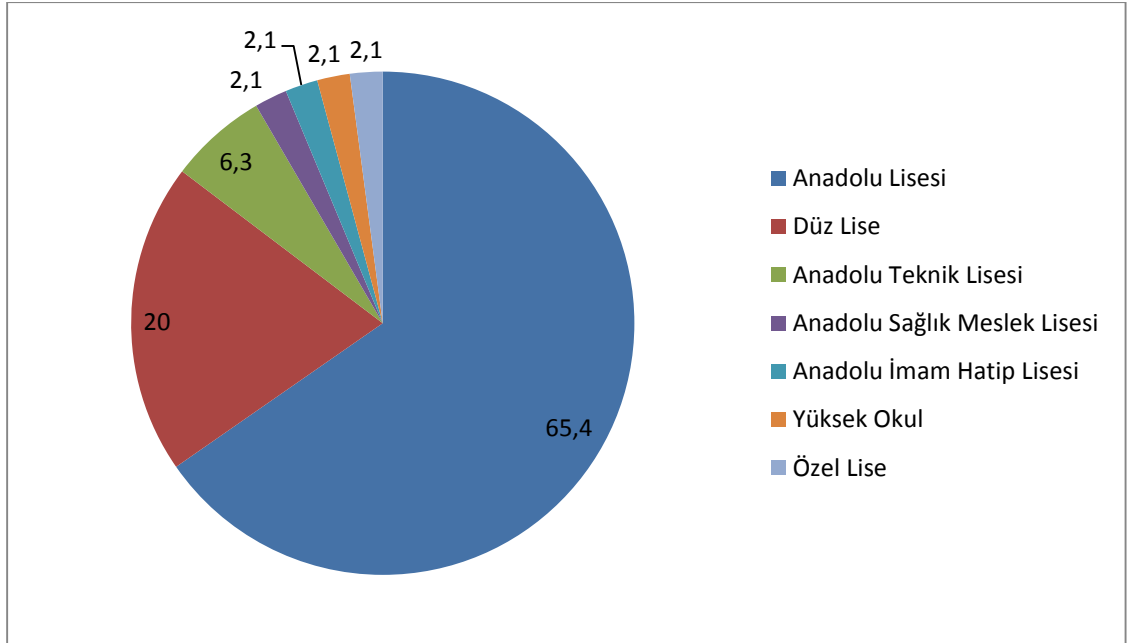
**Grafik 1:** Öğrencilerin Cinsiyeti

Araştırmaya katılan 49 öğrenciden %77,6'sı (38) kız ve %22,4'ü (11) erkektir. Bu sonuca göre araştırmamıza katılan deneklerin büyük bir kısmının ağırlıklı olarak kız öğrencilerden meydana gelmektedir.



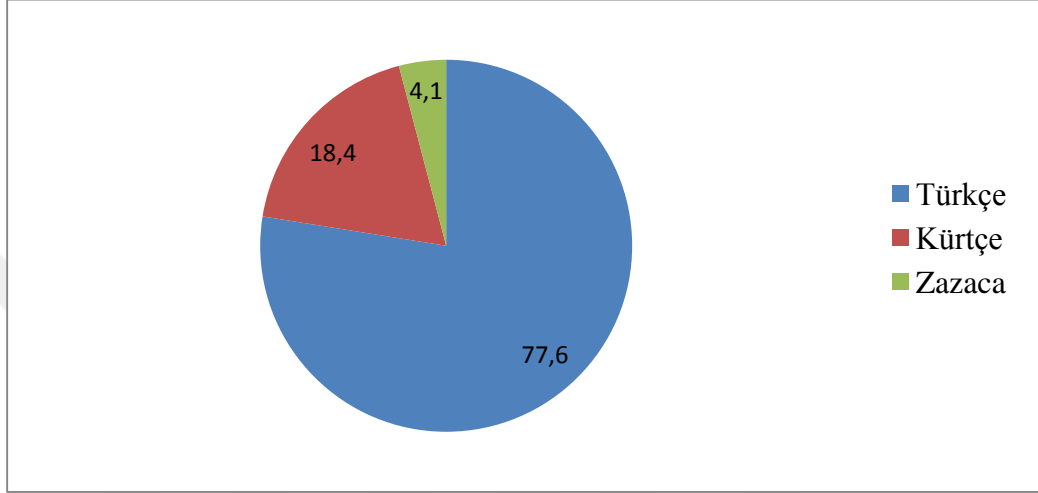
**Grafik 2:** Öğrencilerin Yaşları

Araştırmaya katılan 49 öğrencinin %75,5'i bir başka deyişle 37 denek 18-20; %20,4'ü bir başka ifadeyle 10 denek 20-22; %2'si 22-24; %2'si ise 25 ve üzeri yaş gruplarında oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre deneklerin büyük bir kısmının 18 ila 20 yaşlarında, küçük bir kısmının ise 20 ila 25 yaşlarında oldukları tespit edilmiştir.



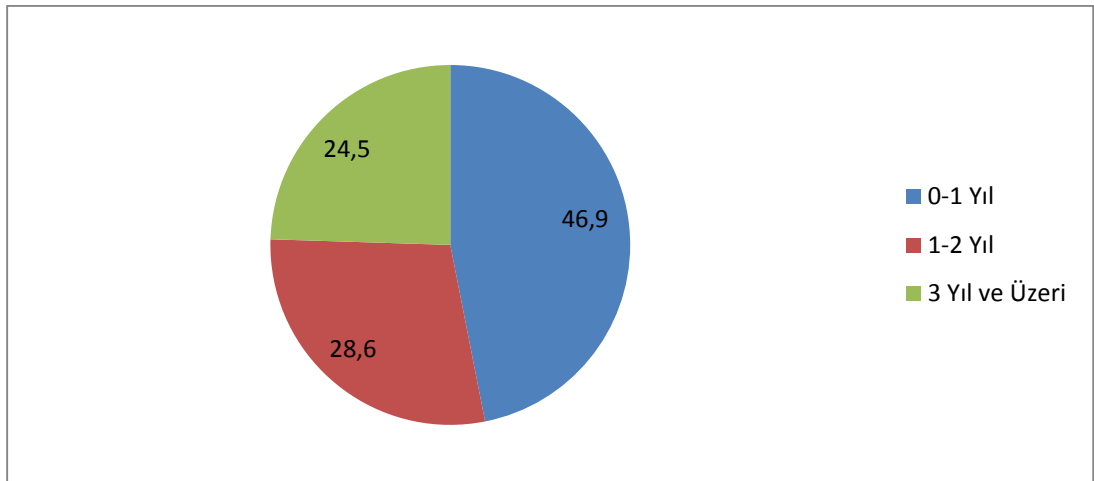
**Grafik 3:** Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türü

Araştırmaya katılan 49 öğrencinin “Mezun olduğunuz okul türü” sorusuna verdikleri cevaplara baktığımızda %65,4’ü (32) Anadolu lisesi, %20’si (10) düz lise, %6,3’ü (3) ve her biri %2,1 yani birinden birer kişi olmak üzere Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Yüksekokul ve Özel Lise olmak üzere dört denek yer almaktadır. Bu sonuca baktığımızda deneklerin çoğunun Anadolu Lisesi mezunu olduğunu söylemek mümkündür.



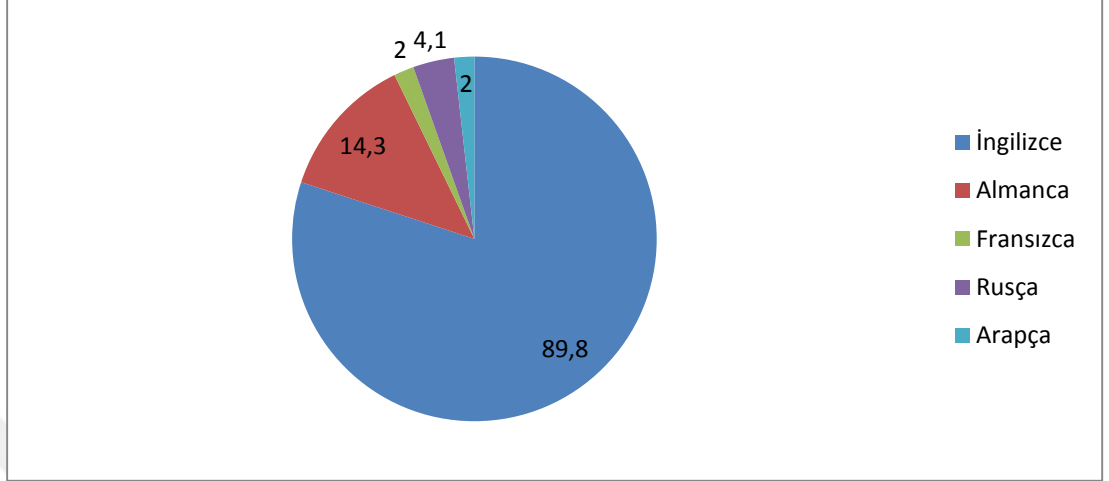
**Grafik 4:** Öğrencilerin Anadili

Araştırmaya katılan 49 öğrencinin “Anadiliniz nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara baktığımızda Türkçe cevabı verenlerin oranı %77,6 (38), Kürtçe diyenlerin oranı %18,4 (9) ve Zazaca cevabını verenlerin oranı %4,1 (2)’dir. Bu sonuca baktığımızda öğrencilerin büyük bir kısmının anadilinin Türkçe olduğu sonucuna varılmıştır.



**Grafik 5:** Öğrencilerin D2 Öğrenme Süresi

Araştırmaya katılan 49 deneğin D2 öğrenme süresi %46,9'u (23) 0-1 yıl, %28,6'sı (14) 1-2 yıl, %24,5'i (12) ise 3 yıl ve üzeridir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoğu D2'yi üniversitede öğrenmeye başladığı kanısına varılmıştır.



**Grafik 6:** Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Diller

Araştırmaya katılan 49 öğrencinin “Bildiğiniz yabancı diller nedir?” sorusuna verdikleri cevaplara baktığımızda %89,8'i (44) İngilizce, %14,3'ü (7) Almanca, %4,1'i (2) Rusça, %2'si (1) Fransızca ve %2'si (1) Arapça olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu cevaplar doğrultusunda deneklerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dilinin İngilizce olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.4. Verilerin Analizi

Söz konusu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz<sup>20</sup> tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin D2'de yazma becerisi durumlarına ve D2'de yazma becerisine olan tutumlarının değerlendirilmesi için örnekleme giren 49 öğrenciye 27 maddelik anket formu uygulanmıştır. Likert tipi ölçekte öğrencilerin verilen ifadelere:

1. Tamamen Katılmıyorum
2. Kısmen Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Kısmen Katılıyorum

<sup>20</sup> Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224).

5. Tamamen Katılıyorum” şeklinde 1’ den 5’ e doğru puanlanmıştır.

Deneklerden kişisel görüşlerini içeren kendine göre uyan cevabı işaretlemeleri istenmiştir. En düşük puan 27, en yüksek puan 135 arasında değişiklik göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda anketi oluşturan ve deneklerin fark edemeyeceği kadar birbiriyile iç içe olan etkenler ile bu etkenlere ait madde numaraları verilmiştir.

**Tablo 1:** Yazma Becerisi Anketi ve Maddeleri

<b>Yazma Becerisi Anketi</b>	<b>Madde No</b>
Yazma Becerisinde Yaş/Cinsiyet/Anadilinin Rolü	3. 11. 14. 15.
Yazma Becerisinde Öğretmenin Rolü	12. 18
Yazma Becerisinin Gelişiminde Araç-Gereç/Arkadaşın Önemi	9. 13. 17. 25
Yazılı Anlatım Dersi/Hobi/Kaygı/Başarının Yazma Becerisine Katkısı	6. 8. 10. 16. 19. 20. 21. 22. 24. 26. 27.
Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi	1. 2. 4. 5. 7. 23

Likert ölçekli sorular haricinde öğrencilere üç adet çoklu seçmeli soru yöneltilmiş ve öğrencilere yazma becerisinin nasıl kazandırılacağına, geliştirmek için neler yapılabileceğine ve yazma becerisi gelişen öğrencilerde kelime seçiminin nasıl olacağına dair sonuçlar elde edilmek istenmiştir.

#### **4.5. Bulgular ve Yorumlar**

Anket 6 demografik ve yazma becerisiyle ilgili 27 likertli, 3 tane de çoklu seçmeli sorulardan oluşmuş olup, geleneksel olarak bu tür çalışmalarda öncelikle betimsel (descriptive) istatistikler sunulur. Anketin demografik değişkenlerin dağılımını (kaç kız öğrenci, kaç Anadolu Lisesi mezunu gibi) içerir ki, bunlar pasta grafikleriyle gösterilmiştir. Üniversite öğrencilerininin D2 öğrenme sürecinde yazma becerisi ile ilgili araştırmanın bulguları bu bölümde sunulmuştur.

**Tablo 2:** Yazma Becerisi Anket Maddeleri ve Değerlendirme Sonuçları

Yazma Becerisi Anketi Ana Maddeler	Değerlendirme (%)					Madde No
	1	2	3	4	5 <sup>21</sup>	
<i>Yazma Becerisinde Yaş/Cinsiyet/Anadilinin Rolü</i>	8,2	10,2	20,4	40,8	20,4	<b>3</b>
	18,4	22,4	24,5	22,4	12,2	<b>11</b>
	2,1	16,7	10,4	29,2	41,7	<b>14</b>
	49	16,3	4,1	12,2	18,4	<b>15</b>
<i>Yazma Becerisinde Öğretmenin Rolü</i>	10,2	2	16,3	22,4	49	<b>12</b>
	6,1	6,1	12,2	26,5	49	<b>18</b>
<i>Yazma Becerisinin Gelişiminde Araç- Gereç/Arkadaşın Önemi</i>	20,4	14,3	18,4	28,6	18,4	<b>9</b>
	4,1	2	16,3	20,4	57,1	<b>13</b>
	10,4	12,5	25	10,4	41,7	<b>17</b>
	66,5	4,2	2,1	12,5	18,8	<b>25</b>
<i>Yazılı Anlatım Dersi/Hobi/Kayı/Başarı nın Yazma Becerisine Katkısı</i>	2,1	6,3	8,3	27,1	56,3	<b>6</b>
	12,2	10,2	16,3	22,4	38,8	<b>8</b>
	12,5	12,5	6,3	41,7	27,1	<b>10</b>
	16,7	20,8	31,3	25	6,3	<b>16</b>
	20,4	10,2	10,2	26,5	32,7	<b>19</b>
	10,2	10,2	28,6	24,5	26,5	<b>20</b>
	6,1	10,2	28,6	36,7	18,4	<b>21</b>
	10,4	6,3	16,7	33,3	33,3	<b>22</b>
	20,4	14,3	6,1	24,5	34,7	<b>24</b>
	8,3	12,5	10,4	39,6	29,2	<b>26</b>
10,4	4,2	14,6	20,8	50	<b>27</b>	
<i>Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi</i>	4,2	14,6	31,3	37,5	12,5	<b>1</b>
	4,1	10,2	10,2	20,4	55,1	<b>2</b>
	21,3	27,7	19,1	14,9	17	<b>4</b>
	0	17	14,9	19,1	48,9	<b>5</b>
	12,5	8,3	20,8	20,8	37,5	<b>7</b>
	34,7	32,7	16,3	10,2	6,1	<b>23</b>

#### 4.5.1. Yazma Becerisinde Yaş/Cinsiyet/Anadilinin Rolü

Araştırmaya katılan 49 deneğin yaş/cinsiyet ve anadili ile ilgili anket maddelerine verdikleri cevaplar ve bu cevaplar doğrultusunda varılan sonuçlar bu başlık altında toplanmıştır.

<sup>21</sup> 1- Tamamen Katılmıyorum

2- Kısmen Katılmıyorum

3- Kararsızım

4- Kısmen Katılıyorum

5- Tamamen Katılıyorum

*Yabancı dilde kendimi yazılı olarak yeterince ifade edebiliyorum* maddesini öğrencilerin %8,2'si Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %20,4'ü Kararsızım, %40,8'i Kısmen Katılıyorum ve %20,4'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin büyük çoğunluğunun D2'de kendilerini genellikle yazılı olarak ifade edebildiği kanısına varılmıştır.

*Her hangi bir konu hakkında yeterli uzunlukta yazı yazabiliyorum* maddesini öğrencilerin %18,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %22,4'ü Kısmen Katılmıyorum, %24,5'i Kararsızım, %22,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %12,2'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Buradan hareketle öğrencilerin çoğunluğunun D2'de normlara uygun olarak yazamadığı ve bu durumu içselleştiremediği anlaşılmaktadır.

*Yazma becerimin gelişmesinde en büyük rol kuşkusuz bana aittir* maddesini öğrencilerin %2,1'i Tamamen Katılmıyorum, %16,7'si Kısmen Katılmıyorum, %10,4'ü Kararsızım, %29,2'si Kısmen Katılıyorum ve %41,7'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu cevaplar doğrultusunda öğrencilerin yazma becerisinde en büyük etkenin öğrenci faktörü olduğu tespit edilmiştir.

*Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşın önemli bir rol oynadığını düşünüyorum* maddesini öğrencilerin %49'u Tamamen Katılmıyorum, %16,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %4,1'i Kararsızım, %12,2'si Kısmen Katılıyorum ve %18,4'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu oranlar ışığında yazma becerisinin gelişmesinde yaşın önemli bir etken olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### **4.5.2. Yazma Becerisinde Öğretmenin Rolü**

Yazma becerisini geliştirmek için öğrencinin sorumluluğu ne kadar çoksa öğretmenin de sorumluluğu bir o kadar fazladır. Bu kısımda yazma becerisi anketinde öğretmenin rolü ile ilgili madde değerlendirmeleri ve yorumlamaları açıklanmıştır.

*Yazılı Anlatım dersinde konular önceden belirlendiğinde daha başarılı oluyorum* maddesini öğrencilerin %10,2'si Tamamen Katılmıyorum, %2'si Kısmen Katılmıyorum, %16,3'ü Kararsızım, %22,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %49'u Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilere öğretmenler tarafından konular önceden verildiğinde öğrencilerin başarıları artmakta ve yazma konusunda daha istekli oldukları kanısına varılmıştır.

*Yazılı anlatım dersinde bana yeterli süre verildiği takdirde kendimi daha iyi ve düzgün ifade edeceğimi düşünüyorum* maddesini öğrencilerin %6,1'i Tamamen

Katılmıyorum, %6,1'i Kısmen Katılmıyorum, %12,2'si Kararsızım, %26,5'i Kısmen Katılıyorum ve %49'u Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım dersinde süre sıkıntısı yaşadığı ve bu sıkıntıdan dolayı verimli bir yazı metni oluşturamadıkları sonucu elde edilmiştir.

#### 4.5.3. Yazma Becerisinin Gelişiminde Araç-Gereç/Arkadaşın Önemi

Araştırmaya katılan 49 deneğin yazma becerisinin gelişiminde araç-gereç ve arkadaşın önemi ile ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

*Yazılı Anlatım dersinde sözlük kullanıyorum. Bu derste sözlük kullanmak performansımı artırıyor* maddesini öğrencilerin %20,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %14,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %18,4'ü Kararsızım, %28,6'sı Kısmen Katılıyorum ve %18,4'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Sonuçlara göre yazılı anlatım dersinde sözlük kullanmak öğrencilerin performanslarını artırmakta ve yazarken öğrenciye kolaylık sağlamaktadır.

*Farklı türden öğretme materyalleri ve etkinlikler yazma becerimi olumlu yönde etkiliyor* maddesini öğrencilerin %4,1'i Tamamen Katılmıyorum, %2'si Kısmen Katılmıyorum, %16,3'ü Kararsızım, %20,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %57,1'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin büyük çoğunluğunun verdiği yanıtla yazma becerisini geliştirmenin materyaller ve etkinlikler doğrultusunda olumlu yönde ilerleyeceği sonucu elde edilmiştir.

*Yazma becerisinde D2 öğreticisinin ve kullanılan materyalin büyük öneme sahip olduğunu düşünüyorum* maddesini öğrencilerin %10,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %12,5'i Kısmen Katılmıyorum, %25'i Kararsızım, %10,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %41,7'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerinin yarısından çoğunun düşüncesine göre yazma becerisinde öğretmenin sorumluluğunun fazla olduğu kanısına varılmıştır. Bununla birlikte derslerde kullanılan yazma becerisi materyalleri yazma becerisini geliştirdiği ve önemli bir etken olduğu saptanmıştır.

*Almanca yazıştığım/mektuplaştığım arkadaşlarım var* maddesini öğrencilerin %62,5'i Tamamen Katılmıyorum, %4,2'si Kısmen Katılmıyorum, %2,1'i Kararsızım, %12,5'i Kısmen Katılıyorum ve %18,8'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda deneklerin büyük bir çoğunluğunun Almanca yazıştığı veya mektuplaştığı arkadaşlarının olmadığı sonucuna varılmıştır.

#### 4.5.4. Yazılı Anlatım Dersi/Hobi/Kaygı/Başarının Yazma Becerisine Katkısı

*Yabancı dilde Yazma Becerisi gelişen öğrencilerin sözcük dağarcığı da gelişir* maddesini öğrencilerin %2,1'i Tamamen Katılmıyorum, %6,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %8,3'ü Kararsızım, %27,1'i Kısmen Katılıyorum ve %56,3'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu yanıtlar doğrultusunda yazma becerisi ile sözcük dağarcığının gelişiminin paralel olarak ilerlediği sonucuna varılmıştır.

*Yazılı Anlatım dersinin Yazma Becerisi'nin gelişimi için faydalı olduğunu düşünüyorum* maddesini öğrencilerin %12,2'si Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %16,3'ü Kararsızım, %22,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %38,8'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin sonuçlarına göre yazılı anlatım dersinin yazma becerisi için önemli ve olumlu etki yarattığı ortaya çıkmıştır.

*Yazılı Anlatım dersinde dilbilgisi kurallarına dikkat ediyorum* maddesini öğrencilerin %12,5'i Tamamen Katılmıyorum, %12,5'i Kısmen Katılmıyorum, %6,3'ü Kararsızım, %41,7'si Kısmen Katılıyorum ve %27,1'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin çoğu bu maddeye kısmen katılmış olup genellikle ilgili derste dilbilgisi kurallarına dikkat ettikleri ortaya çıkmıştır.

*Yazma becerimi geliştirmek için çeşitli konularda sık sık yazıyorum* maddesini öğrencilerin %16,7'si Tamamen Katılmıyorum, %20,8'i Kısmen Katılmıyorum, %31,3'ü Kararsızım, %25'i Kısmen Katılıyorum ve %6,3'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yazma eylemini içselleştirmediği tespit edilmiştir.

*Bazen zorlansam da yazı yazmaktan keyif alıyorum* maddesini öğrencilerin %20,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %10,2'si Kararsızım, %26,5'i Kısmen Katılıyorum ve %32,7'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin bazen yazarken zorlandığı ancak yazı yazmayı sevdikleri ve yazma becerilerini geliştirmek için yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

*Metinleri karşılaştırma veya analiz etme ile ilgili konularda sorun yaşıyorum* maddesini öğrencilerin %10,2'si Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %28,6'sı Kararsızım, %24,5'i Kısmen Katılıyorum ve %26,5'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin çoğunluğu bu konuda kararsız olduklarını belirtmiş olup bir kısmının da karşılaştırmalı ve analiz etmeli konularla ilgili yazarken sorun yaşadığı ve zorluk çektiği kanısına varılmıştır.

*Kendi ilgi alanım olan konularda Almanca pratik yapıyorum* maddesini öğrencilerin %6,1'i Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %28,6'sı Kararsızım, %36,7'si Kısmen Katılıyorum ve %18,4'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin geneli ilgi duyduğu ve yazmak istediği konularda yazarak D2'de pratik yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ilgi alanları ile ilgili yazılarında daha başarılı olmuşlardır.

*Almancayı sevdiğim için okuyor ve yazıyorum* maddesini öğrencilerin %10,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %6,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %16,7'si Kararsızım, %33,3'ü Kısmen Katılıyorum ve %33,3'ü Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Bu maddenin sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğu Almancayı sevdiği için okuduğu ve bu alanda dört temel beceri ile ilgili çalışmalar yaptığı tespit edilmiştir.

*Almanca yazarken endişeleniyor ve hatta bazen de geriliyorum* maddesini öğrencilerin %20,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %14,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %6,1'i Kararsızım, %24,5'i Kısmen Katılıyorum ve %34,7'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin çoğunun D2'de yazarken heyecanlandığı ve hatta bazen daha da gerildiği, bunun sonucunda ise yazı yazmayı içselleştiremediği ortaya çıkmıştır.

*Yabancı dilde yazarken bazen bir cümle yazıyorum sonra onu silip başka bir cümle yazıyorum. Bu böylece birkaç defa tekrarlanıyor* maddesini öğrencilerin %8,3'ü Tamamen Katılmıyorum, %12,5'i Kısmen Katılmıyorum, %10,4'ü Kararsızım, %39,6'sı Kısmen Katılıyorum ve %29,2'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin D2'de yazarken yazdığı cümleleri beğenmediği ve yetersiz bulduğu, bu cümleleri silerek çoğu kez baştan yazdığı ve yazı yazma konusunda kendini yetersiz hissettiği sonucu elde edilmiştir.

*Uzun ve düzgün bir metin yazmak için ilk paragrafımın mükemmel olması gerektiğine inanıyorum* maddesini öğrencilerin %10,4'ü Tamamen Katılmıyorum, %4,2'si Kısmen Katılmıyorum, %14,6'sı Kararsızım, %20,8'i Kısmen Katılıyorum ve %50'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin yeterli uzunlukta bir metin yazabilmesi için başlangıç cümle ve paragraflarının mükemmel olması gerektiği aksi takdirde yazma işlemine devam edemeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.5.5. Yazma Becerisinin Diğer Üç Beceriyle İlişkisi**

*Yabancı dil öğreniminde Dört Temel Beceri hakkında yeterli bilgiye sahibim* maddesini öğrencilerin %4,2'si Tamamen Katılmıyorum, %14,6'sı Kısmen

Katılmıyorum, %31,3'ü Kararsızım, %37,5'i Kısmen Katılıyorum ve %12,5'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğunun dört temel beceri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını iddia etmektedirler.

*Bu becerilerden biri olan Yazma Becerisi benim için çok önemlidir* maddesini öğrencilerin %4,1'i Tamamen Katılmıyorum, %10,2'si Kısmen Katılmıyorum, %10,2'si Kararsızım, %20,4'ü Kısmen Katılıyorum ve %55,1'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrencilerin D2 ediniminde/öğreniminde yazma becerisinin önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir.

*Yabancı dilde Yazma Becerisi diğer üç beceriye göre daha zordur* maddesini öğrencilerin %21,3'ü Tamamen Katılmıyorum, %27,7'si Kısmen Katılmıyorum, %19,1'i Kararsızım, %14,9'u Kısmen Katılıyorum ve %17'si Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Öğrenciler yazma becerisini diğer üç beceriye göre zor bulmamış, çoğunluk olarak bu maddeye kısmen veya tamamen katılmamışlardır.

*Yabancı dil öğreniminde Konuşma ve Yazma Becerisi paralel ilerler* maddesini öğrencilerin %0'ı Tamamen Katılmıyorum, %17'si Kısmen Katılmıyorum, %14,9'u Kararsızım, %19,1'i Kısmen Katılıyorum ve %48,9'u Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Hemen hemen bütün öğrenciler yazma becerisi ile konuşma becerisinin birbirinin ön koşulu olduğunu kabul etmektedir ve bu sonuçlar doğrultusunda yazma becerisi ile konuşma becerisinin paralel ilerlediğini düşünmektedirler.

*Yabancı dilde yazarken Türkçe düşünüp çevirmek Almanca düşünüp yazmaktan daha kolaydır* maddesini öğrencilerin %12,5'i Tamamen Katılmıyorum, %8,3'ü Kısmen Katılmıyorum, %20,8'i Kararsızım, %20,8'i Kısmen Katılıyorum ve %37,5'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin D2'de yazarken Türkçe düşünüp Almancaya çevirdiklerini savlamak yerinde olacaktır.

*Genellikle Almanca yazılmış kitapları okuyor, düşüncelerimi Almanca yazıyorum* maddesini öğrencilerin %34,7'si Tamamen Katılmıyorum, %32,7'si Kısmen Katılmıyorum, %16,3'ü Kararsızım, %10,2'si Kısmen Katılıyorum ve %6,1'i Tamamen Katılıyorum şeklinde yanıtlamışlardır. Deneklerin hemen hemen hepsi D2'de yazılmış kitapları okumadıkları, bu kitapla ilgili düşüncelerini hedef dilde yazmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okuma ve yazma becerilerini D2'de paralel olarak ilerletmedikleri kanısına varılmıştır.

#### 4.5.6. Yazma Becerisinin Gelişimi

Araştırmaya katılan 49 öğrenciye 3 adet çoklu seçmeli soru yöneltilmiş olup bu sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevaplardan elde edilen yorumlar aşağıda tablo olarak verilmiş olup ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

**Tablo 3:** Yazma Becerinizi Geliştirmek İçin Neler Yapıyorsunuz?

Sorular	%
Her gün en az bir sayfa Almanca yazı yazıyorum.	%23,4
Düzenli periyotlarla Almanca kitap ve/veya gazete okuyorum.	%14,9
İnternetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft Word vb.) kullanıyorum.	%57,4
Zaman buldukça arkadaşlarımdan bana herhangi bir metni dikte etmelerini istiyorum.	%34

Öğrencilerin *Yazma Becerinizi Geliştirmek İçin Neler Yapıyorsunuz* sorusuna verdikleri cevaplara baktığımızda %23,4 oranında her gün en az bir sayfa almanca yazı yazıyorum, %14,9 oranında düzenli periyotlarla Almanca kitap ve/veya gazete okuyorum, %57,4 oranında internetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft Word vb.) kullanıyorum ve %34 oranında ise zaman buldukça arkadaşlarımdan bana herhangi bir metni dikte etmelerini istiyorum sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında öğrenciler yazma becerilerini geliştirmek için internet programlarını aktif olarak kullandıklarını ve bu şekilde yazma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 4:** Yabancı dil öğrenenlere *Yazma Becerisi* hangi yollarla kazandırılabilir?

Sorular	%
Her gün en az bir sayfa Almanca yazı yazmak.	%63,3
Düzenli periyotlarla Almanca kitap ve/veya gazete okumak.	%49
İnternetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft Word vb.) kullanmak.	%42,9
Zaman buldukça arkadaşlarından herhangi bir metni dikte etmelerini istemektir.	%32,7

Öğrencilerin *Yabancı dil öğrenenlere Yazma Becerisi hangi yollarla kazandırılabilir* sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda %63,3 oranında her gün en az bir sayfa almanca yazı yazmak, %49 oranında düzenli periyotlarla almanca kitap ve/veya gazete okumak, %42,9 oranında internetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft Word vb.) kullanmak ve %32,7 oranında zaman buldukça arkadaşlarından herhangi bir metni dikte etmelerini istemektir sonuçları elde edilmiştir. Denekler her gün en az bir sayfa almanca yazı yazarak yabancı dil öğrenenlere yazma becerisinin kazandırılabilceğini ileri sürmüşlerdir.

**Tablo 5:** D2’de yazma becerisi gelişen öğrencilerin kelime seçimi nasıldır?

Sorular	%
Monotonluktan kurtulmak için eş anlamlı kelimeleri kullanırlar.	%44,9
Kullanacakları kelimenin hangi durum eki ile kullanılacağından emin olduktan sonra kullanırlar.	%42,9
Hata yapmamak için genellikle artikelini bildikleri kelimeleri kullanırlar.	%46,9
Söz öbeklerini ve kalıplaşmış deyimleri daha sık kullanırlar.	%32,7

Öğrencilerin *D2’de yazma becerisi gelişen öğrencilerin kelime seçimi nasıldır* sorusuna verdikleri yanıtlar %44,9 oranında monotonluktan kurtulmak için eş anlamlı kelimeleri kullanırlar, %42,9 oranında kullanacakları kelimenin hangi durum eki ile kullanılacağından emin olduktan sonra kullanırlar, %46,9 oranında hata yapmamak için genellikle artikelini bildikleri kelimeleri kullanırlar ve %32,7 oranında ise söz öbeklerini ve kalıplaşmış deyimleri daha sık kullanırlar şeklindedir. Bu sonuçlarla öğrenciler D2’de yazma becerisi gelişen öğrencilerin yazılarında hata yapmamak adına artikellerini bildikleri kelimeleri kullandıkları kanısındadırlar.

## SONUÇ

Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve tutumlarını anlatabilmeleri için farklı sözcüklere ihtiyaçları vardır. Sözcük dağarcığı yazılı anlatım becerisini etkilemektedir. Sözcük dağarcığı gelişmiş bir öğrenci, kendini hem D1’de hem de D2’de ifade etmede daha başarılı olacaktır. Bu başarı, dinlemeyle yakından ilintilidir. Alıcı beceriler içinde yer alan dinleme, sözcük dağarcığını geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Öğrenci, sözcük dağarcığına eklediği ve yazılı anlatımlarında kullandığı sözcükleri, büyük oranda dinlemeyle kazanmış ve ikisini bir arada yürütmüştür (bkz. Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Yazma becerisiyle dinleme becerisini harmanlamış olan öğrenciler daha etkili ve güzel yazı yazabilirler. Öğrenci dinleme esnasında notlar tutarak dinlediğini desteklemeli ve daha iyi anlamalıdır. Yazarken okuduklarından çok dinlediklerinden yola çıkarlar.

Derslerde kullanılan materyaller yazmayı desteklemelidir. Örneğin dinleme yapılırken boşluk doldurma envanterleri kullanılabilir ve öğrenci hem dinleyerek hem de yazarak öğrenebilir. Konuşma ve yazma becerisini zor ikili olarak tanımlamak mümkündür. Çünkü her ikisi de başlı başına özveri ve çalışma gerektiren konulardır. Öğrenci hem yazmada hem de konuşmada daha fazla çaba göstermektedir. İkisi de özgün çalışmaları içermektedir.

Öğrenci konuştuğu kadar yazabilir. Çünkü sözcük dağarcığı ve ifade kabiliyeti yazma becerisini etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenci kendi yazdığı konuları daha iyi konuşur ve düşüncelerini olduğu gibi karşı tarafa aktarabilir. Örneğin bir seminer veya konferans konuşması yapılmadan önce kişi konuşacağı metni önceden yazar ve hazırlar. Bu metni defalarca konuşarak prova eder. Unutsa dahi yazılar görsel zekâ yardımıyla geri gelir.

“Konuşma ve diğer dil becerileri birlikte kullanıldıklarında bir etkileşim ortamı oluştururlar. Dinleme ve okumanın, konuşma içeriğini zenginleştirdiğini bilmek, yazma becerisinin de konuşma sırasında zihindeki düşüncelerin planlı olarak anlatılması alışkanlığını kazandıracağını unutmamak, bu etkileşimin ortamının gücünü artıracaktır” (Doğan ve Sağlam, 2013:47). Aynı zamanda yazma becerisi konuşma becerisinden sonra gelişen bir beceridir diyebiliriz.

Dil sanatlarından biri olarak da adlandırılan anlatma yani konuşma-yazma becerilerinin bir bütün olduğu söylenebilir. Bu iki beceriyi birbirinden ayrı ele almak çok da doğru bir tutum değildir. Çünkü konuşma becerisi gelişen dil edincilerinde yazma becerisinin de geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı durum, tam tersi bir durum söz konusu olduğunda da geçerlidir. Yazma becerisi gelişen dil edincisi, dilbilgisi kurallarını da doğru öğrenmiş olacağı için etkin yazma becerisi, doğru konuşmanın gerçekleşmesine de doğrudan katkı sağlayacaktır. Genel dilbilgisi kurallarına yazma aşamasında dikkat eden dil konuşucusu aynı kurallara konuşma aşamasında da dikkat edeceği için pürüzsüz bir dil kullanımını da gerçekleştirmiş olacaktır. Ayrıca konuşma becerisi gelişmiş bireylerin yazarken de, konuşma becerisi daha az gelişmiş bireylere göre daha başarılı olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Yabancı dil öğrencilerinin amaç dildeki yazımlarında özgün olmaları için yeni bir kelimeyi nasıl içselleştirebileceklerini belirlemeleri gerekmektedir. Örneğin, öğrencilerin yeni öğrenecekleri kelimeleri sesbirimlere çevirerek standarda uygun olup olmadığını ya da kelimenin herhangi diğer bir sözcüğe benzerliğinin olup olmadığını değerlendirmesidir. Ayrıca kelimenin zor ya da öngörülemeyen sesbirimlerinin yazılışının tanımlanması da gerekmektedir.

Bununla birlikte normlara uygun bir yazının ortaya çıkabilmesi için yabancı dil öğrencilerinin kendi kendilerine aşağıdaki özdenetim mekanizmalı sorularını da yanıtlamaları gerekir:

- Bu kelimenin standartlara uygun yazılışını biliyor muyum?
- Kelime sesletildiğinde kulağıma kaç seslembirim geliyor?
- Sesletimi ve yazılımı aynı olan başka bir kelime biliyor muyum?
- Bu kelimenin yazılışı için hangi sesbirimleri yazmalıyım?
- Yazdığım kelime standartlara uygun yazılmış mıdır?
- Yanıtım hayırsa, kelimeyi tekrar yazmalıyım.
- En son yazdığım kelime standartlara uygun görünüyor mu? Uygunluğunu test etmeliyim.

Sonuç olarak yazma becerisinin geliştirilmesinin kuralları yalnızca yabancı dil öğretiminde uygulanmamalı, birinci dil öğrencilerine de öğretilmelidir. Ayrıca bu kurallar yalnızca birer norm olarak değil, belirli aralıklarla uygulanması istenilmelidir. Özellikle her yabancı dil öğreticisi, dersinde bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalı ve sahip olduğu bilgiyi öğrencilerine doğru aktarmalıdır. Yabancı dil öğreticilerinin

öğrencilerine amaç dildeki yazma sürecinde kendilerine profesyonel anlamda yardımcı olmaları bu sürecin gelişmesi için oldukça önem arz etmektedir.



## KAYNAKÇA

- Akay R. ve Atli M. H., “Anadili Türkçe Olan Yetişkin Bireylerin İkinci Dil Olarak Almanca Ediniminde Almanca Fiil Çekimi Edinim Sıralamasının İncelenmesi”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching* December / 2014.
- Akbuğa E., Eliöz M., Çebi M., “(Gelişimsel) Dispraksi”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi. Uluslararası Balkan Spor Bilimleri Kongresi 21 – 23 Mayıs 2017.
- Akın H. ve Çetin M., “Cinsiyet Faktörünün Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenim Stratejilerine Etkisi (Bosna Hersek Örneği), *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı 5/2, 2016, s. 1021-1032, TÜRKİYE.
- Altunbay M., “Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, 2012, p. 747-760.
- APA (American Psychiatric Association)., *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revised (DSM–IV–TR)*. Washington, DC: APA, 2000.
- Arak H., “Almanca Öğreniminde Ve Öğretiminde Köprü Dil İngilizceden Olumlu Transfer Örnekleri”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Volume 3 / 10 Winter 2010.
- Astolfi J-P., *L’erreur, un outil pour enseigner*, Paris: Ed ESF, 1997.
- Atli M. H., “Dilbilgisel Yapılar Işığında Türkofonlarda Almanca Edinimi”, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2012.
- Aygün M., “Yabancı Dil Derslerinde Sözcük Üretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri”, *Dil Dergisi*. (78), 1999, s. 5-16.
- Baugh A. C., & Cable T., *A History of the English Language*. New York: Routledge, 2002.
- Baştürk S., “Mutlak değer kavramı örneğinde öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yaklaşımları”, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 2009, s. 174–194.
- Berninger V. W., Vaughn K., Abbot R. D., Begay K., Coleman K., Curtin G., Hawkins J. M., & Graham S., “Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing”, *Journal of Educational Psychology*, 2002, 94, 2, 291–304.

- Buran A., *Anadolu Ağzlarında İsim Çekim (Hal) Ekleri*, Ankara, 1996.
- Carter C., Bishop J., & Kravits S. L., *Keys to Effective Learning*, 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall, 2002.
- Cavey D. W., *Dysgraphia: Why Johnny can't write* (3rd ed.). Austin, TX: ProEd, 2000.
- Chalk J. C., Hagan-Burke, S., & Burke M. D., "The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 2005, 28, 1, 75–87.
- Charnay R., "L'erreur dans l'enseignement des mathématiques", *Rencontre Pedagogiques*, 12, 1986, 9-32.
- Chomsky N., "Aspects of the Theory of Syntax", Cambridge: MIT Press, 1965.
- Chomsky N., *Syntactic Structures*. Moulon: The Houghe, 1957.
- Çiğerci A. E., "İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bağlamında Hata Çözümleme Denemesi", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 2009.
- Collins J. L., *Strategies for struggling writers*, New York: Guilford Press, 1998.
- Cook V., *Linguistics and Second Language Acquisition*, New York: St. Martin's Press. Pp. x + 313. ISBN 0-312-10355-7 (paper); 0-312-10100-7 (cloth), 1993.
- Corder S. P., *Introducing Applied Linguistics*, London: Penguin, 1973.
- Çakıcı D. ve Oflaz A., *Language learning strategies used by prpğercive teachers at English and German languagedepaertments*. Honorary Chairperson, 37.
- Çakır İ., "Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?", Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 Yıl: 2010/1 s. 165-176.
- Çelebi M. D., "Türkiye'de Anadili Eğitimi Ve Yabancı Dil Öğretimi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.21, 2006, s.285-307.
- Dahl K., & Associates., *Connecting developmental word study with classroom writing: Children's descriptions of spelling strategies*. *Reading Teacher*, 2003, 57, 4, 310–319.
- Dalak H. D. E. ve Mercan Ö., "Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi", Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), Ağustos 2017.

- Darancık Y. ve Balcı T., “Dilbilimsel Açıdan Tümce Analizi: Tümce Tanımlamalarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım”, International Conference of Political Economy, June 28-30, 2017:8.
- De La Paz S., “Managing cognitive demands of writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction”, Reading and Writing Quarterly, 2007, 23, 3, 249–266.
- Demirel Ö., *İlköretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları, 1999.
- Demirel Ö., *Yabancı Dil Öğretimi*, 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2011.
- Demirezen M., “Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler”, Tömer Dil Dergisi, 2003.
- Dixon R., & Engelmann, S., *Spelling through morphographs*. Chicago, IL: Science Research Associates, 1979.
- Doğan Y. ve Sağlam Ö., “7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2013, Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 24, s. 43-56.
- Dulay H., Burt M., & Krashen S. D., *Language Two*, New York: Oxford University Press, 1982.
- Ellis R., *Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press, 1997.
- Emiroğlu S. ve Pınar F. N., “Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi”, Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4, Spring 2013, p. 769-782, ANKARA-TURKEY.
- Er A., “Yabancı Dil Öğretiminde Okuma”, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 12, 2005.
- Eroğlu O., “Eğitimde Araştırma Yöntemleri- İzleme Araştırmaları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı, 2006.
- Fisher B., Bruce M., & Greive C., Look-Say-Cover-Write-Check and OldWay/New Way Mediatonal Learning: A comparison of the effectiveness of two tutoring programs for children with persistent spelling diffi culties. *Special Education Perspectives*, 16, 1, 19–38, 2007.
- Fountas I. C., & Pinnell G. S., *Guiding readers and writers in Grades 3–6*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2001.

- Göçer A., “Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 2010, Volume: 3 Issue: 12.
- Graham S., & Harris K. R., “Improving the writing performance of young struggling writers”, Journal of Special Education, 2005, 39, 1, 19–33.
- Graham S., & Harris K. R., *Literacy: Writing. In L. Nandel (Ed.) Encyclopedia of cognitive science* (vol. 2. pp. 939–945). London: Nature Publishing Group, 2003.
- Graves D. H., *Writing: Teachers and children at work. Exeter, NH: Heinemann, 1983.*
- Hess M., & Wheldall K., “Strategies for improving the written expression of primary children with poor writing skills”, Australian Journal of Learning Disabilities, 1999, 4, 4, 14–20.
- Isaacson S., “Instruction that helps students meet state standards in writing”, Exceptionality, 2004, 12, 1, 39–54.
- Kana F. ve Kurudayıoğlu M., “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 9, No 2, 2013.
- Kara Ş., “Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, s. 295-314.
- Karatay H., “Kelime Öğretimi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) s. 141-153.
- Korkmazer G. ve Yaprak H. İ., “Almanca Öğretmen Adaylarının Temel Dil Beceri Ve Alanlarına Yönelik İnternet Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz”, Turkish Studies, 9(6), 2014, s. 731-744.
- Krashen S., & Terrell T., *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, New York 1983
- Krashen S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.
- Krashen S. D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, 1981.
- Krashen S., Long M., & Scarcella R., *Age, Rate And Eventual Attainment In Second Language Acquisition*. TESOL Quarterly 13, 1979, 573-582.
- Krashen S.D., *Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*, 1973, LL 23,63-74.

- Kurudayıoğlu M., “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”, TÜBAR-XIII-/2003-Bahar.
- Lado R., *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, 1957.
- Lam B. F. Y., & Westwood P., Spelling and ESL learners: A strategy training approach. *Special Education Perspectives*, 15, 1, 12–24, 2006.
- Lenneberg E. H., *The Biological Foundations of Language*, New York: Wiley, 1967.
- Lin S. J. C., Monroe B. W., & Troia G. A., “Development of writing knowledge in grades 2 8: A comparison of typically developing writers and their struggling pers”, *Reading and Writing Quarterly*, 2007, 23, 3, 207–230.
- Lyndon H., I did it my way: An introduction to Old Way–New Way. *Australasian Journal of Special Education* 13, 32–7, 1989.
- Maltepe S., Yaraticı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2006.
- Moats L., *Spelling: Development, disability and instruction*, Baltimore: York Press, 1995.
- Oflaz A. ve Bolat H., “Almanca Öğreniminde Ana Dili Ve İngilizce Kaynaklı Girişim Hataları”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 Winter 2012, p.1635-1651 , TURKEY
- Özbay M., *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap, 2009.
- Özdemir E., *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*, İstanbul, 1987.
- Penfield W., & Roberts L., *Speech and Brain-Mechanismus*, Princeton: Princeton University Press, 1959.
- Phillips D., “Writing with a word processor. SET: Research Information for Teachers”, 3/2004 (pp. 6–8). Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2004.
- Pollington M. F., Wilcox B., & Morrison T. G., “Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students”, *Reading Psychology*, 2001, 22, 249–65.
- Robbins A., *Smırsız Güç* (çev. Mehmet Değirmenci), İnkılap Kitabevi, İstanbul, 1993.

- Saddler B., & Graham S., “The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers”, *Reading and Writing Quarterly*, 2007, 23, 3, 231–247.
- Saddler B., “Increasing story writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities”, *Learning Disability Quarterly*, 2006, 29, 4, 291–305.
- Saddler B., Moran S., Graham S., & Harris K. R., “Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers”, *Exceptionality*, 2004, 12, 1, 3–17.
- Selinker L., “Interlanguage”, *IRAL* 10(3), 1972, 209-23.
- Selinker L., & J. T. Lamendella, “*Fossilization In Interlanguage Learning*”, In K. Croft (Ed.), *Reading On English As A Second Language* (Pp. 132–143). Boston. Ma: Little, Brown And Company, 1980.
- Senemoğlu, N., *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Spot Matbaası, 1997.
- Sever S., *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Sever S., *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, İstanbul, 1995.
- Sillars S., *İletişim* (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: MEB Yayınları, 1997.
- Stern H. H., Burstall C., Harley B., *French from age eight, or eleven? : a study of the effectiveness of the teaching of French at the primary level in the schools of England and Wales*, 1975.
- Şahin Y., *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Eğitim Yayınevi, Konya, 2013.
- T.D.K. Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*, 2005.
- Templin M. C., *Certain language skills in children, their development and interrelationships*. The University of Minnesota Press, 1957.
- Thomson M., “Evaluating teaching programs for children with specific learning difficulties”, *Australian Journal of Remedial Education*, 1995, 27, 1, 20–27.
- Tokdemir A., *İkinci Dil Edinimi*, Ankara, 1997.
- Tutaş N., “Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 6, 2000.
- Ungan S., “Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 23, 2007, s. 461-472.

- Uslu B., “Anadili Türkçe Olan 50-74 Aylık Çocuklar İçin Yaşantı Odaklı Yabancı Dil Edinimi Programının İngilizce Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, 2017.
- Vanderburg R. M., “Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky’s theories: What we can learn”, Reading and Writing Quarterly, 2006, 22, 375–393.
- Vargelen H., “Bilim Dili Olarak Türkçe”, Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi Yıl:2, Sayı:2, 2012.
- Way D. P., Joiner E. G., Seaman M.A., “Writing in the Secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French”, Modern Language Journal, 84, 2, 2000, s. 155-281.
- White L., *Second Language Acquisition: From Initial to Final State*, J. Archibald (2000)(haz.), Second language acquisition and Linguistic Theory, içinde (s. 130-150). Blackwell, Oxford, 2000.
- Yıldırım A. ve Şimşek H., *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2006.
- Zengin D., “Sıfatların Başka Sözcük Türlerine Kayması”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 43, 2, 2003, 83-99.

#### **ELEKTRONİK KAYNAKÇA**

- [http://www.academia.edu/3524402/T%C3%9CRK%C3%87E\\_GRAMERLER%C4%B0NDE\\_TANIMLIK\\_ART%C4%B0CLE\\_KAVRAMI\\_VAR\\_MIDIR](http://www.academia.edu/3524402/T%C3%9CRK%C3%87E_GRAMERLER%C4%B0NDE_TANIMLIK_ART%C4%B0CLE_KAVRAMI_VAR_MIDIR) 06.01.2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.almancaeskisehir.com/trennbare-verb.html> 05.03.2018 tarihinde erişildi.
- <https://www.pratikalmanca.com/almanca-yardimci-fiiller-konu-anlatimi/> 05.03.2018 tarihinde erişildi.
- [https://www.researchgate.net/publication/281876210\\_YABANCI\\_DIL\\_OLARAK\\_TURKCE\\_OGRETIMINDE\\_KELIME\\_OGRENME\\_STRATEJILERININ\\_DEGERLENDIRILMESI](https://www.researchgate.net/publication/281876210_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETIMINDE_KELIME_OGRENME_STRATEJILERININ_DEGERLENDIRILMESI) 26.06.2018 tarihinde erişildi.

## EKLER

## Ek 1. Orjinallik Raporu



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Burçin AYTAÇ
Öğrenci Numarası	151201102
Enstitü Anabilim Dalı	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Programı	Alman Dili ve Edebiyatı
Danışmanının Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Halit ATLI
Tez Başlığı (Türkçe)	Almanca Yazma Becerisinin Alman Dili ve Edebiyatı 1. Sınıf Öğrencilerine Katkısı

## SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarımdan oluşan toplam 87 sayfalık kısmına ilişkin, 30/04/2018 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 16'dır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin yüksek lisans tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve 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.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Halit ATLI  
Danışmanın Adı-Soyadı  
(İmzası)

Prof. Dr. Mehmet DAYGÜN  
Anabilim Dalı Başkanı  
(İmzası)

Lisansüstü tezler, savunma öncesinde intihal program raporu ile birlikte enstitüye teslim edilir.

İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "alıntılar hariç" en fazla %10, "alıntılar dâhil" % 30'u geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

## Ek 2. Anket Formu

### Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki anket, sizin Almanca yazı yazmayı hangi amaçla öğrenmek istediğinizi ve yazı yazarak yabancı bir dilin edinilmesinde ne derecede önemli olduğunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu konuyla ilgili maddeleri aşağıda göreceksiniz. Anketi aşağıdaki tabloda açıklanmış olan 5 ayrı seçeneğe size en uygun olanı seçmek suretiyle işaretleyiniz. (sadece bir seçeneği işaretleyiniz) Bunu işaretlemem gerekiyor veya başkaları benden bunu işaretlememi bekliyor düşüncesiyle sakın hareket etmeyiniz; bu anketin maddeleri kişiden kişiye değişebilen maddeler olduğundan doğru veya yanlış diye bir seçenek de yoktur.

Çalışmamızın nesnel ve doğru sonuçlar verebilmesi için anketi lütfen içtenlikle ve eksiksiz cevaplayınız. Sormak istediğiniz bir şey varsa hocalarınıza veya bana hiç çekinmeden sorabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Burçin Aytaç

Alman Dili ve Edebiyatı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Sorular:

Cinsiyetiniz : Kız  Erkek

Adınız, Soyadınız : \_\_\_\_\_

Yaşınız : \_\_\_\_\_

Mezun Olduğunuz Okul Türü : \_\_\_\_\_

Dilsel Geçmişiniz:

Anadiliniz nedir? \_\_\_\_\_

Kaç aydır / senedir Almanca öğreniyorsunuz? \_\_\_\_ ay \_\_\_\_ yıl

Almancayı nerede öğrendiniz /öğreniyorsunuz?

\_\_\_\_\_

Yabancı dillerin hangilerini ve ne kadar süreyle öğrendiniz/ öğreniyorsunuz?

---

1	Tamamen katılmıyorum
2	Kısmen katılmıyorum
3	Kararsızım
4	Kısmen katılıyorum
5	Tamamen katılıyorum

N o	Anket Maddeleri	Değerlendirme				
		1	2	3	4	5
1	Yabancı dil öğreniminde <i>Dört Temel Beceri</i> hakkında yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
2	Bu becerilerden biri olan <i>Yazma Becerisi</i> benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
3	Yabancı dilde kendimi yazılı olarak yeterince ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dilde <i>Yazma Becerisi</i> diğer üç beceriye göre daha zordur.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil öğreniminde <i>Konuşma ve Yazma Becerisi</i> paralel ilerler.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dilde <i>Yazma Becerisi</i> gelişen öğrencilerin sözcük dağarcığı da gelişir.	1	2	3	4	5
7	Yabancı dilde yazarken Türkçe düşünüp çevirmek Almanca düşünüp yazmaktan daha kolaydır.	1	2	3	4	5
8	Yazılı Anlatım dersinin <i>Yazma Becerisi</i> 'nin gelişimi için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Yazılı Anlatım dersinde sözlük kullanıyorum. Bu derste sözlük kullanmak performansımı artırıyor.	1	2	3	4	5
10	Yazılı Anlatım dersinde dilbilgisi kurallarına dikkat ediyorum.	1	2	3	4	5
11	Her hangi bir konu hakkında yeterli uzunlukta yazı yazabiliyorum.	1	2	3	4	5
12	Yazılı Anlatım dersinde konular önceden belirlendiğinde daha başarılı oluyorum.	1	2	3	4	5
13	Farklı türden öğretim materyalleri ve etkinlikler yazma becerimi olumlu yönde etkiliyor.	1	2	3	4	5
14	Yazma becerimin gelişmesinde en büyük rol kuşkusuz bana aittir.	1	2	3	4	5
15	Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşımla önemli bir rol oynadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	Yazma becerimi geliştirmek için çeşitli konularda sık sık yazıyorum.	1	2	3	4	5
17	Yazma becerisinde D2 öğreticisinin ve kullanılan materyalin büyük öneme sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Yazılı anlatım dersinde bana yeterli süre verildiği takdirde kendimi daha iyi ve düzgün ifade edeceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Bazen zorlansam da yazı yazmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
20	Metinleri karşılaştırma veya analiz etme ile ilgili konularda sorun yaşıyorum.	1	2	3	4	5

21	Kendi ilgi alanım olan konularda Almanca pratik yapıyorum.	1	2	3	4	5
22	Almanca'yı sevdiğim için okuyor ve yazıyorum.	1	2	3	4	5
23	Genellikle Almanca yazılmış kitapları okuyor, düşüncelerimi Almanca yazıyorum.	1	2	3	4	5
24	Almanca yazarken endişeleniyor ve hatta bazen de geriliyorum.	1	2	3	4	5
25	Almanca yazıştığım/mektuplaştığım arkadaşlarım var.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dilde yazarken bazen bir cümle yazıyorum sonra onu silip başka bir cümle yazıyorum. Bu böylece birkaç defa tekrarlanıyor.	1	2	3	4	5
27	Uzun ve düzgün bir metin yazmak için ilk paragrafımın mükemmel olması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5

Aşağıdaki sorular için birden fazla kutucuğu işaretleyebilirsiniz.

1	Yazma becerinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
---	---

- Her gün en az bir sayfa Almanca yazı yazıyorum.
- Düzenli periyotlarla Almanca kitap ve/veya gazete okuyorum.
- İnternetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft Word vb.) kullanıyorum.
- Zaman buldukça arkadaşlarımdan bana herhangi bir metni dikte etmelerini istiyorum.

2	Yabancı dil öğrenenlere <i>Yazma Becerisi</i> hangi yollarla kazandırılabilir?
---	--

- Her gün en az bir sayfa Almanca yazı yazmak,
- Düzenli periyotlarla Almanca kitap ve/veya gazete okumak,
- İnternetteki yazma programlarını (sesli okuma, Microsoft World vb.) kullanmak,
- Zaman buldukça arkadaşlarından herhangi bir metni dikte etmelerini istemektir.

3	D2'de yazma becerisi gelişen öğrencilerin kelime seçimi nasıldır?
---	---

- Monotonluktan kurtulmak için eş anlamlı kelimeleri kullanırlar.
- Kullanacakları kelimenin hangi durum eki ile kullanılacağından emin olduktan sonra kullanırlar.
- Hata yapmamak için genellikle artikelini bildikleri kelimeleri kullanırlar.
- Söz öbeklerini ve kalıplaşmış deyimleri daha sık kullanırlar.

## ÖZGEÇMİŞ

Burçin AYTAÇ 27.08.1989 tarihinde Hatay'ın İskenderun ilçesinde dünyaya geldi. İlköğretim ve liseyi Osmaniye'de tamamladı. İlkokul ve ortaokulu Mimar Sinan İlköğretim Okulunda, liseyi Mehmet Akif Ersoy Yabancı Dil Ağırlıklı Lisede tamamladı. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Almanca Öğretmenliği bölümünü kazandı. Buradaki öğrenimini 2014 yılında tamamladı. 2015 yılında Fırat Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı bölümünde yüksek lisans programına başladı. Halen bu bölümde yüksek lisans öğrenimine devam eden yazar evli ve bir çocuk annesidir.

