

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DENGELİ OKUMA YAZMA YAKLAŞIMI: YAZMA SÜRECİ MODELİNİN UYGULANMASI*

Araştırma Makalesi

Bekir Sıddık KILIÇ** / Ali GÖÇER***

Geliş Tarihi: 11.11.2024 | **Kabul Tarihi:** 19.03.2025 | **Yayın Tarihi:** 21.04.2025

Özet: Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilmesi konusunda bazı sorunlar yaşanmakta ve bu sorunların başında yazma becerisi gelmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştiği bilinmektedir. Çalışmanın amacı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini öğrenmede ve verimli bir şekilde kullanmada yaşadıkları sorunları Yazma Süreci Modeli ile çözmeye çalışmaktır. Yazma Süreci Modeli'nin, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde ortaya çıkan problemleri giderebilmede gerçek yaşam deneyimlerinden faydalanması, ortak sorunlar yaşayan öğrencilere, araştırmacılara bu sorunları giderebilmede çözüm adımları sunması çalışmanın önemli özelliğidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, eylem araştırması deseni tercih edilmiştir. Eylem planlarının uygulaması 12.12.2022-05.05.2023 tarihleri arasında B1, B2 ve C1 kurlarında öğrenim gören 10 kişiyle gerçekleştirilmiştir. 8 eylem planını kapsayan araştırmada veriler; gözlemler, görüşmeler, yansıtıcı günlük ve etkinlik çalışmalarında üretilen dokümanlarla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri ilk önce betimsel analize daha sonrasında içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular incelendiğinde Yazma Süreci Modeli'nin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazma becerileri üzerinde olumlu rolünün olduğu, çalışmalarını biçim ve içerik bakımında daha nitelikli hâle getirdiği saptanmıştır. Süreç başlarında yazma etkinliklerine katılmada isteksiz olan, sınıf ortamında yazmak istemeyen öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmada istekli hâle geldikleri belirlenmiştir. Ayrıca model kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünlük olarak kullanabilmeleri ulaşılan diğer bir bulgudur.

Anahtar Kelimeler: Dengeli okuma yazma yaklaşımı, temel dil becerileri, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, yazma becerisi, yazma süreci modeli.


BALANCED LITERACY APPROACH IN TEACHING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE: IMPLEMENTATION OF THE WRITING PROCESS MODEL


Research Article

Received: 11.11.2024 | **Accepted:** 19.03.2025 | **Published:** 21.04.2025

Abstract: In teaching Turkish as a second language, various challenges emerge in achieving a balanced and efficient development of basic skills. One major challenge is the development of writing skills. Research suggests that writing skills tend to develop more slowly than other skills in learning Turkish as a second language. For this reason, this study attempts to solve the problems faced by learners of Turkish as a second language in learning and using writing skills efficiently through the Writing Process Model. That this model utilizes real-life experiences to overcome the learning problems and offers suggestions for instructors and researchers who share common challenges stands as a prominent feature of this study. Using this model, an action research design covering eight action plans was implemented with ten learners of Turkish in B1, B2 and C1 levels between December 12, 2022, and May 5, 2023. The research benefitted from qualitative data which

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Uygulanması" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; bskili@kilis.edu.tr  0000-0003-3959-1867

*** Prof. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; gocerali@gmail.com  0000-0002-6880-2611

were obtained through observations, interviews, reflective journals, and the documents produced during in-class activities. Descriptive analysis and content analysis were used to interpret the data. The findings revealed that the writing process model had a positive impact on the development of writing skills, in both form and content. It was observed that learners who were initially reluctant to engage in writing activities and hesitant to write in class became more willing to participate over time. Another finding is that students were able to integrate their reading, speaking, and listening skills within the activities implemented as part of the model.

Keywords: Balanced literacy approach, basic language skills, teaching Turkish as a second language, writing process model, writing skill.

Giriş

Yazma eylemi ana dil edinim süreçlerinin her basamağında gereksinim duyulan bir beceri olduğu gibi ikinci/yabancı dil öğretiminde de ihtiyaç duyulan bir beceridir. “Yazma becerisi eğitim amacıyla başka bir ülkedeki yabancı öğrencilerin sınav, ödev gibi çalışmalarını etkilediğinden yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir.” (Büyükkiz, 2012, s. 13). Türkiye’ye eğitim için gelen yabancı uyruklu öğrenciler derslerde anlatılanları dinler, kitapları okuyup anlama becerilerini kullanır. Ayrıca anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini kullanıp derslerde aktif olmaya çalışırlar.

Yazma, anlatmaya dayalı diğer dil becerisi olan konuşmaya benzemekle beraber çıktılarının doğruluk ve akıcılık konusunda yeterli ve başarılı sayılma düzeyi diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. Bundan dolayı da ikinci/yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin diğer becerilere göre daha geç ve zor geliştiği söylenebilir (Durmuş, 2013, s. 206).

Yazma becerisi *Avrupa Ortak Başvuru Metninde* her seviyeye göre tanımlanmış, genel yazılı üretim, yaratıcı yazma ve rapor ve deneme/makale yazma başlıkları altında toplanmıştır (CEFR, 2009). Yazma becerisinin üretimsel bir beceri olması, öğrenilen dilin somut çıktılarının izlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi sebebiyle birçok akademik çalışmaya konu olmuştur: *Yazma becerisini geliştirmede edebî tür, yaklaşım/model/teknik vb.* kullanılması (Takıl, 2014; Yavuz, 2014; Hamaratlı, 2015; Demir, 2017; Yıldırım, 2018; Alan, 2019; Aydın, 2019; Ayık, 2019; Uçar, 2020; Yılmaz, 2021); *geri bildirim* (Işık, 2015; Özşavli, 2017); *öğrencilerin karşılaştıkları problemler/sorun tespiti* (Minhaj, 2016; Kırbaş, 2017; Şimşek 2017); *özyeterlik, yazma kaygısı ve/veya tutumu* (Taşdemir, 2017; Kaplan, 2018; Çangal, 2020); *ders kitabı/seti inceleme, kitapların CEFR’e uygunluğu* (Baklacı, 2018; Avcı, 2019; Öncül, 2020; Şimşek ve Erdem, 2021; Kara ve Topbulut, 2022) *ölçme ve değerlendirme* (Boz, 2018; Kahveci, 2022); *öğrenci hataları/yanlışları, öğrenci/öğretici görüşleri* (Orhan, 2018; Kahraman, 2019; Sayın, 2019; Çep, 2021; Erol, 2021); *izleme oluşturma* (Güngör, 2020). Yazma becerisi, akademik çalışmalarda diğer becerilere göre daha fazla ele alınmasına rağmen bazı sorunların hâlâ devam ettiği bilinmektedir. Büyükkiz (2014) 1981-2012 yılları arasındaki yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki tezlerde büyük oranda yazma becerisinin çalışıldığını benzer şekilde Maden ve Önal (2021) 2015-2020 yılları arasındaki tezlerde yazma becerisinin daha çok ele alındığını belirlemiştir. Özetle Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili akademik çalışmalarda yazma becerisinin ön plana çıktığı, öğretiminde ve öğrenilmesinde çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır.

Eylem planlarının uygulanma sürecine geçilmeden önce gerçekleştirilen pilot çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde sorunlar yaşadıkları, dil

becerilerini verimli, dengeli ve işlevsel olarak kullanmada sorunlarla karşılaştıkları, temel dil becerilerinin dengeli ve bütüncül olarak öğretilmesinde çeşitli durumların etkili olduğu tespit edilmiştir (Göçer ve Kılıç, 2022). Araştırmacı, yedi yıldan beri Kilis 7 Aralık Üniversitesine bağlı Kilis TÖMER’de öğretici olarak görev yapmaktadır. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde aktif olarak görev alan araştırmacı, öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını, dil becerilerini dengeli ve verimli olarak kullanamadıklarını gözlemlemiştir.

Ön çalışma, alan yazını incelemesi ve araştırmacının sistematik olmayan gözlemleri, dil öğretiminde yeni yaklaşımların, yeni uygulamaların kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bu amaçla araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin, yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları gidermede Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), Yazma Süreci Modeli’nin rolü ele alınmıştır.

1. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı Nedir?

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY), öğretmenin model olmasıyla başlayan, öğretmen merkezli etkinliklerle öğrenci merkezli etkinliklerin birlikte yürütüldüğü modeldir (Snow vd., 1998). DOYY sadece bir yöntemin yerine birçok uygulamanın içerisinde yer aldığı, eğitimciler ve eğitim düzenleyiciler için daha zengin, pratik yöntemlerin harmanlandığı yaklaşımdır.” (Ivey vd., 2000, s. 292).

Yaklaşımda destek kavramı öne çıkmaktadır. Öğrenciler yaklaşımdaki stratejileri ve yaklaşımın gerekliliklerini bağımsız bir şekilde yerine getirinceye kadar desteklenmektedir. Burada karşılıklı etkileşime dayanan sosyal ortamlar kastedilmektedir. Bu süreçte öğretici öğrencilere destek olurken bir yandan onlara süreci, bağımsız bir şekilde yürütebilmeleri yolunda görevler vermektedir. DOYY’daki öğretici desteği Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1

Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımında Öğretici Desteği



Şekil 1 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Yaklaşımda öğrencilerin dil becerilerini dengeli ve verimli bir şekilde kullanmalarında öğretici başlangıçta model olur. Daha sonra etkileşimli sınıf ortamlarındaki faaliyetlerle öğrenciler, bağımsızlık yolunda desteklenir. Son aşamada öğrencilerin yaklaşımdaki stratejileri ve aşamaları bağımsız bir şekilde kullanarak dil becerilerini dengeli ve verimli bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. DOYY ile öğretmenlerin ve öğrencilerin haftada birden

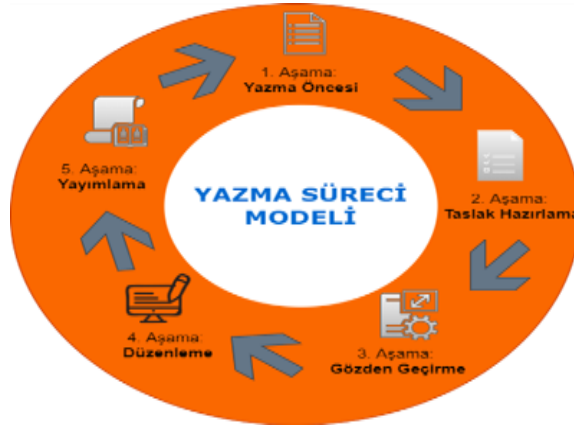
çok kez ortak çalışma yapabilmeleri öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanmaktadır (O'Day, 2009; Reed, 2018). DOYY çatısı altında farklı modeller yer almaktadır: Dil Deneyimi Yaklaşımı, Yazma Çalıştayı, Okuma Çalıştayı, Etkileşimli Öğretim Modeli, Yazma Süreci Modeli vb. modellere rastlanmaktadır. Bu çalışmada DOYY, Yazma Süreci Modeli tercih edilmiştir.

2. Neden Yazma Süreci Modeli?

“Yazma süreci modeli, öğrencilerin öğrenme ve yazma sorumluluklarını kendilerinin üstlenmelerini sağlayan bir yazma öğretimi yaklaşımıdır.” (Kapka ve Oberman, 2001, s. 41). Öğretmenler, Yazma Süreci Modeli'yle öğrencilerinin etkili yazma stratejilerini keşfedip anlamalarına ve bunları günlük hayatta kullanmalarına yardımcı olabilmektedir. “Yazma süreci modeli ile öğrenciler yazma için amaç geliştirmekte, otantik yazma etkinlikleriyle yazmayı gerçek yaşam becerilerine dönüştürebilmektedir.” (Tompkins, 2002, s. 192). Yazma süreci ön yazı (yazma öncesi), taslak hazırlama, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlama olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Gillet ve Beverly, 2001, akt. Tompkins, 2021). Yazma süreci modelindeki aşamalar arasındaki ilişki doğrusal olarak değil tekrarlanan döngüler şeklinde ilerlemektedir. Yazma sürecinin döngüsel aşamaları Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2

Yazma Süreci Modelinin Aşamaları



Şekil 2 araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

Yazma Öncesi Aşama: “Yazma öncesinde konu üzerinde düşünüp zihni harekete geçirmek “hazırlık”a başlamak anlamına gelmekte ve bu, çalışmayı verimli kılmak açısından büyük önem arz etmektedir.” (Doğan, 2020, s. 330). Rohman’a (1965) göre yazma sürecinin verimli ve başarılı bir şekilde sürdürülmesinde keşif aşaması olarak kabul edilen yazma öncesi çalışmalarına gereken önem verilmemektedir. Göçer’e (2010) göre ise yazma çalışmasına geçilmeden önce öğrencilerin, gerçekleştirilecek yazı çalışmalarıyla ilgili ön bilgilerinin bulunması yazma ürünlerinin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Taslak Hazırlama Aşaması: “Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler plana bakarak düzenleme/revize yapmaya çalışmadan geçici ilk taslaklarını yazmaya başlarlar.”

(Dilidüzgün, 2013, s. 192). “Taslak aşamasında öğrencilerden akıllarına gelen düşünceleri hemen not etmeleri, bunlar arasından seçim yaparak seçilen düşüncelerin hangilerini hangi bölümlerde işleyeceklerini belirlemeleri istenir.” (Karatay, 2011, s. 33). “Öğrenciler yazdıklarının mantıklı olup olmadığı durumlarda yazdıklarını belli aralıklarla okurlar fakat bir kelimeyi doğru yazıp yazmadıklarını kontrol etmek için durmamalıdır, bu durumu daha sonraki aşamalarda kontrol edebileceklerdir.” (Tompkins, 2021, s. 120).

Gözden Geçirme Aşaması: “Gözden geçirme sürecinde öğrenciler fikirlerini geliştirmek ve anlamı netleştirmek için taslaklarına geri dönerek bunları sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşırlar.” (Tompkins, 2021, s. 120). Taslakların okunmasından sonra cümle, kelime ekleme veya çıkarma yapabilirler, gereksiz kısımları silebilirler, metin içindeki cümlenin yerini değiştirebilirler. “İçeriği gözden geçirme öğrencinin hazırladığı taslak çalışmasını tekrar okumasını, sınıfta akranları veya arkadaşlarıyla yazdığı taslak metni paylaşmasını ve arkadaşlarından gelen dönütleri dikkate alarak içeriğin yeniden düzenlenmesini içermektedir.” (Cavkaytar, 2009, s. 50). Öğretmenler gözden geçirme aşamasında öğrencilerin arasında dolaşıp onlara rehberlik etmekte ve dönütler vermektedir.

Düzenleme Aşaması: Düzenleme aşaması şekilsel hataların düzeltildiği aşamadır. “Öğrenciler taslaklarını, yanlış yazılmış kelimeleri, yanlış noktalama işaretlerini, büyük harf kullanımının yanlış olduğu kelimeleri ve dil bilgisi hatalarını kontrol ederler.” (Tompkins, 2021, s. 120). Gözden geçirme aşamasından sonra geliştirilen metin daha geniş bir bakış açısı ile ele alınır ve şu etkinlikler yapılır: “Metnin düzen akışı kontrol edilir, paragraf yapısı güçlendirilmeye çalışılır, sözcük seçimi ve cümle kurgusu incelenir, anlatıma yönelik yanlışlar, bozukluklar düzeltilir, metnin içeriğini yansıtacak uygun bir başlık bulunur.” (Göçer, 2019, s. 111-112).

Yayımlama/Paylaşma Aşaması: “Yayımlama aşamasında öğrenciler çalışmalarının son kopyalarını hazırlar ve bunları sınıf arkadaşlarıyla veya uygun başka bir okuyucu ile paylaşırlar.” (Tompkins, 2021, s. 122). Cavkaytar (2009) bu aşamayı okuyucusunun, arkadaşları, ailesi, dergi, okul gazetesi, tanınmış bir yazar vb. olabileceğini burada önemli olanın, öğretmenin, yazmayı öğrenci için anlamlı hâle getirmesi gerektiği şeklinde belirtmektedir.

Alan yazını incelemesi, pilot çalışma ve araştırmacının meslekî deneyimleri aracılığıyla ulaştığı bulgular, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde ve temel dil becerilerini dengeli ve verimli kullanmada problem yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmaları, dil becerilerinin dengeli ve verimli gelişmemesi, eğitim ve günlük yaşamlarında sorunlar yaşamaları problem olarak görülmektedir. Bu kapsamda çalışmada temel olarak cevabı aranan temel soru şudur: *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve temel dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilebilmelerinde Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Yazma Süreci Modeli'nin nasıl bir rolü vardır?* Üç temel nokta üzerine inşa edilen çalışmanın alan yazınında bahsedilen eksiklikleri gidermesi, tespit edilen sorunun çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Alan yazını incelendiğinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zorlandıkları (Minhaj, 2016), kaygı yaşadıkları (Kaplan, 2018) tespit edilmiştir. Ayrıca yazma becerisine yönelik bazı çalışmalarda (Selvikavak, 2006; Takıl, 2014) çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak söz konusu becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. “Öğrenme ne tamamen koşullanmaya dayalı gerçekleşir ne de tam bilişsel gerçekleşir.” (Demir, 2021, s. 103). Her öğretim yaklaşımının avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunduğu için geleneksel ve çağdaş yaklaşımların avantajlı yönlerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu amaçla çalışmada, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Yazma Süreci Modeli’nin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, yazma becerisinin geliştirilmesindeki ve bu süreçte yaşanan sorunların giderilmesindeki rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir.

4. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulayıcının ya da araştırmacının tespit edilen sorunun çözümüne ilişkin, sistematik olarak veri toplamasını ve bunları analiz etmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, özde yazma becerisinde zorlanmaları genelde dil becerilerini dengeli bir şekilde kullanmada yaşadıkları sorunları gidermek amacıyla eylem araştırması deseni tercih edilmiştir.

Eylem araştırması süreci sarmal yapıdaki büyük döngünün içerisindeki küçük döngülerden oluşmaktadır ve her bir döngü planlama, uygulamaları gerçekleştirme ve yansıtma adımlarıyla bir sonraki döngüye bağlanmaktadır (Piggot-Irvine, 2006, s. 488). Eylem araştırması problemi tespit etme, veri toplama ve analizi, eylem planı hazırlama, eylemi uygulama ve başka bir eyleme karar verme aşamalarını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Piggot-Irvine (2006, s. 488) modeli çerçevesinde yürütülen araştırmanın kendine özgü aşamaları ve birbirleriyle etkileşimli şekilde döngüsel olarak yürütülen araştırma süreci Şekil 3’te gösterilmiştir:

Şekil 3

Araştırma Süreci



4.1. Çalışma Grubu

Çalışmaya Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis TÖMER’de Türkçe öğrenmekte olan 10 uluslararası öğrenci gönüllülük esasına bağlı olarak dâhil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan kolay ulaşılabilir (uygun) örneklem araştırmaların doğası ve eldeki imkânlar ölçüsünde uyarlama çalışmalarında tercih edilmektedir (Burak, 2022). Araştırmacının ilgili kurumda Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak görev yapması, gerekli izinleri alması, sahada aktif olarak çalışması gibi sebeplerle çalışmada kolay ulaşılabilir (uygun) örneklem tercih edilmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğu Suriye’den Türkiye’ye gelen göçmenlerden oluşmaktadır. Öğrenciler Yabancı Öğrenci Sınavı’na (YÖS) girerek Türkiye’de farklı üniversitelerde çeşitli bölümlere kayıt hakkı kazanmışlardır. Türkiye’de eğitimlerine devam ederek ilgili programlardan mezun olabilmek için Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin yaşları 18-25 arasında değişmektedir. Öğrencilerin altısı kadın dördü erkektir. Öğrencilere ait bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kazanılan Bölüm/Program
Ö ₁	Erkek	20	Hemşirelik
Ö ₂	Kadın	25	Fizik
Ö ₃	Kadın	20	Çocuk Gelişimi
Ö ₄	Erkek	19	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Ö ₅	Kadın	21	Tıp
Ö ₆	Kadın	19	Türkçe Eğitimi
Ö ₇	Erkek	20	Coğrafya
Ö ₈	Kadın	19	Hemşirelik
Ö ₉	Kadın	19	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon
Ö ₁₀	Erkek	21	İlahiyat Fakültesi

Araştırma sürecinde uluslararası öğrencilerin yanı sıra araştırmacı ve iki uzman yer almıştır. Planlama ve uygulama sürecinde uzmanların görüşleri ve tavsiyeleri alınmış, uzman dönütlerine göre gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Uzman A, Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayan, uzun süredir araştırmalar yapan bir akademisyendir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda birçok bildiri, makale ve kitap bölümü gibi çeşitli yayınları bulunmaktadır. Uzman B, doktorasını Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında tamamlamış ve yine bu alanda çeşitli akademik çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Öğretici rolü de üstlenen araştırmacı, eylem planları sürecinin uygulayıcısı olmuştur. Bogdan ve Biklen’e (2007) göre eylem araştırmasının doğası gereğince araştırmacı da veri toplama araçlarından biri aynı zamanda araştırmanın katılımcısıdır. Araştırmacı, uygulayıcı öğretici olarak sürecin planlanması, uygulanması aşamalarında aktif olarak yer almıştır.

4.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sürecinde toplanan veriler çeşitli olmalı, farklı araçlarla toplanmalı (Johnson, 2015); bunun için araştırmacılar veri çeşitlemesi kullanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada gözlemleri, görüşmeleri, yansıtıcı günlüğü, video kayıtlarını,

etkinliklerde kullanılan çalışma yapraklarını ve değerlendirme etkinliklerini içeren dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılmış böylece veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Gözlem: Çalışmada faydalanılan veri toplama araçlarından biri gözlemdir. Doğal gözlemler araştırma ortamındaki saha notları, video ve ses kayıtları alınarak gerçekleştirilebilmektedir (Christensen vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada DOYY kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerde ve derslerde öğrencileri sınıf ortamında gözlemleyebilmek amacıyla gözlemden yararlanılmıştır. Öğrencilerin temel dil becerilerini kullanma, etkileşimi sağlamak için sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklere katılma durumlarını gözlemlemek ve diğer tekniklerle toplanan verileri destekleyebilmek diğer amaçlardandır.

Görüşme: Uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere araştırmanın farklı süreçlerinde görüşmeler yapılmış; gözlem, video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve dokümanlarla toplanan verilerle birlikte sunulmuştur. İnsanların tecrübelerine, tutumlarına, düşüncelerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına yönelik bilgi elde etmede oldukça kullanışlı olması, görüşmenin sık kullanılan veri toplama aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Briggs, 1986, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Dokümanlar: Araştırmadaki dokümanlar Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, Yazma Süreci Modeli kapsamında yazma becerisi temelinde hazırlanan etkinliklerde sergiledikleri davranışlar ve ortaya çıkardıkları ürünlerdir. Veri çeşitlemesi, araştırmanın geçerliği için çok yönlü veri toplanmasıdır (Mertler, 2014, akt. Gürgür, 2017). Bu amaçla araştırmanın geçerliğini artırmak, veri kaybının önüne geçmek, derinlemesine veri toplamak amacıyla çalışmada dokümanlardan faydalanılmıştır. Söz konusu dokümanlar: video kayıtları, yansıtıcı günlük, çalışma yaprakları.

4.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ilk aşamada herhangi bir başlığa tabi tutulmadan incelenmiştir. Daha önceden öngörülemez başlıklar ve gruplandırmalar olabileceğinden ulaşılan verileri ayrıntılı olarak analiz edebilmek amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde asıl işlem, verileri belirli kavramlar ve temalar kapsamında bir araya getirerek söz konusu verileri okurların anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada gözlem, görüşme, yansıtıcı günlük vb. yollarla elde edilen verileri açıklamak ve veriler arasındaki ilişkileri derinlemesine yorumlayabilmek amacıyla içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde, görüşme, gözlem kayıtları, analize tabi tutulmuştur. İçerik analizi aracılığıyla ortaya çıkan bulgular kod, kategori ve temalar şeklinde gruplandırılarak okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmuştur. Ayrıca ilgili kod ve temalara göre doğrudan alıntılara yer verilmiştir. “Nitel bir araştırmalarda kod sıklıkla, dil temelli veya görsel bir veriyi betimlemek için sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan ve/veya çağrışımsal nitelikteki bir sözcük ya da kısa bir ifade olarak tanımlanabilir.” (Saldaña, 2022, s. 4).

4.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla çeşitli tedbirler alınmıştır. İçerik analizi sağlayabilmek için eylem planlarının tamamının hazırlanma, revize etme, uygulama,

bulguları yorumlama/değerlendirme, sonraki eylem planını tasarlama vb. eylemler, uzmanlarla eş zamanlı paylaşılmıştır. Uzman dönütleri göz önüne alınarak sonraki eylem planlarına şekil verilmiştir. Dış geçerliği sağlayabilmek amacıyla yöntem başlığı altında araştırma modeli, veri toplama araçları, katılımcılar, verilerin analizi vb. süreçler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca çalışma sürecinin adımları görselleştirilmiş, her adım hakkında bilgiler paylaşılmıştır. İç güvenilirliği sağlayabilmek için eylem planlarının tatbik edilmesinde araştırma sorusunun cevabını ararken çeşitli veri toplama araçlarına başvurulmuştur. Ulaşılan verilerin tutarlılığını sağlamak amacıyla bulgular diğer veri toplama araçlarıyla toplanan bulgularla teyit edilmiştir. Dış güvenilirliği sağlayabilmek için bulgular başka çalışmalarla karşılaştırılmış, çalışmanın önceki araştırmalarla benzer ve farklı yönleri aktarılmıştır. Sonuç bölümünde de araştırmada ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

5. Bulgular

Ön görüşmeler, pilot çalışmanın gerçekleştirilmesi (Göçer ve Kılıç, 2022) ve çalışma grubundaki öğrencilerin A1 ve A2 kurlarını tamamlamalarının ardından 14.11.2022-25.11.2022 tarihleri arasında uygulamalara başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Türkçe öğrenme süreçlerinde (A1-A2 kurlarında) zorlandıkları temel dil becerileri olup olmadığı varsa zorlanma sebepleri sorulmuş, öğrencilerin yanıtlardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Görüşleri

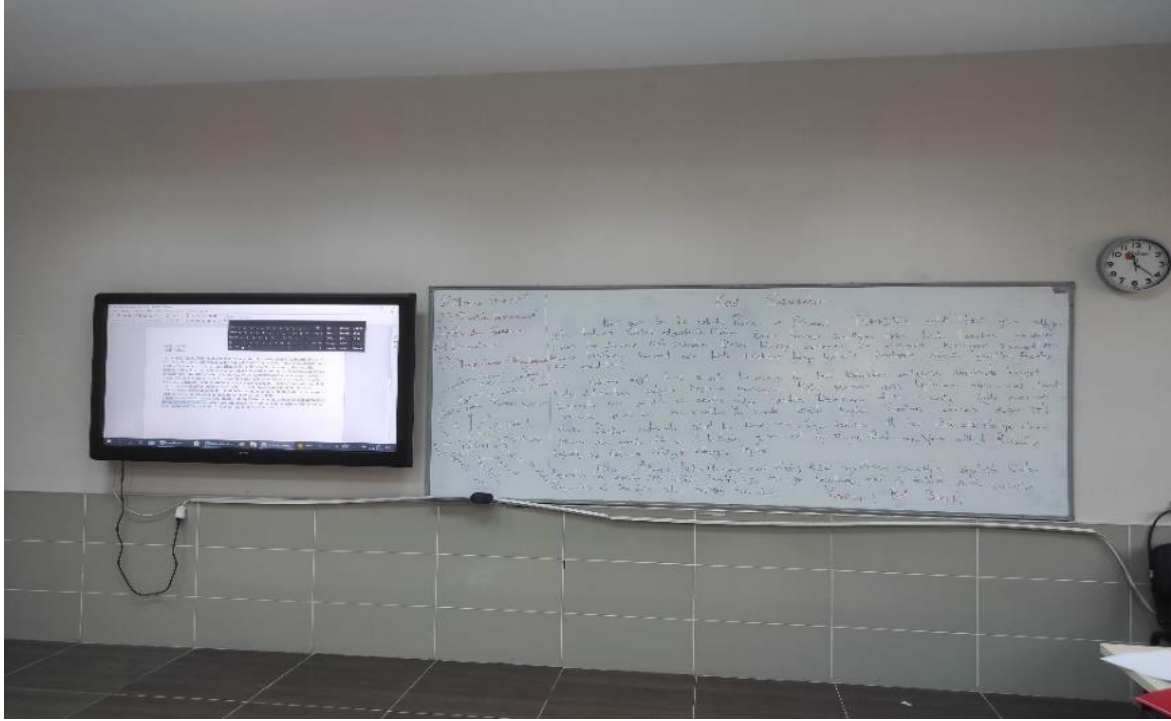
Katılımcılar	Kod	Tema
Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₇ : Okuma konusunda zayıfım. Fransa’da iken hiç okumadım. Sınıf içerisinde sesli okumak zor geliyor. Daha çok okuma yapmalıyım galiba Türkçe için, zorlanıyorum çünkü. [¹]	Okuma	
Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉ : Konuşma dersi. Bazen hocaları anlamıyoruz. Kelime gelmiyor bazen aklıma. Konuşma zordu. Yanlış bir şey diyeceğim, bana gülecekler hata yapacağım o zaman konuşmak istemiyorum. Konuşma zor bana göre. Çünkü korkuyorum stres oluyor. Bazı kelimeleri unutuyorum ne konuşacağım karışıyor. [²]	Konuşma	Zorlanılan dil becerileri
Ö ₃ : Dil bilgisi çok zor oluyor. Yeni kurallar. Lisede hiç yoktu bunlar şimdi çok kural var. [³]	Dil bilgisi	
Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ : Bana göre yazma zor bazen öyle oluyor kelimeler kayboluyor aklıma hiç gelmiyor. Farklı harfler var bizde hiç yok onları hata(lı) yazıyorum. Yazmak kolay değil, ben sevmiyorum yazmaktan (yazmayı). Yazma dersinde çok zorlanıyorum. [⁴]	Yazma	

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin *okuma, konuşma, yazma becerilerinde ve dil bilgisi derslerinde* zorlandıkları görülmektedir. Yazma konusunda sorun yaşayan öğrenciler bu durumu yeterli kelime dağarcığına sahip olmamalarına, ana dillerinde olmayan sesleri kullanmalarına bağlamışlardır. Öğrencilerin tamamına yakınının *eğitim süreçlerinde herhangi bir yöntem, strateji ve teknik vb. kullanımına yönelik eğitim almadıkları ve bu konularda deneyimlerinin olmadığı* tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmelerde öğrenciler A1 ve A2 kurlarındaki *derslere, etkinliklere katılmada bazı problemlerle karşılaştıklarını, bu problemlere bağlı olarak derslere katılmada isteksizlik yaşadıklarını* dile getirmişlerdir.

Çalışma takvimi kapsamında birinci eylem planında, Yazma Süreci Modeli'nin tanıtılması ve öğreticinin rehberliğiyle modelin aşamalarının, örnek çalışma üzerinden sunulması amaçlanmıştır. Modelin tüm aşamaları etkileşimli olarak gerçekleştirilmiş ilk eylem planı öğreticinin model olmasıyla tamamlanmıştır. Fotoğraf 1'de ilk eylem planı kapsamında gerçekleştirilen sürece ait bir kesit sunulmuştur:

Fotoğraf 1

Eylem Planı Yazma Süreci Modeli'nin Uygulanmasına Yönelik Kesit



Video kaydı (13.12.2022)

Teknolojik imkânlar sayesinde yazma sürecinin aşamaları bütün öğrencilerin görebileceği şekilde sunulmuş, öğrenciler sürece dâhil edilmiştir. İlk eylem planı bulgularına göre öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni anlayamadıkları saptanmıştır. Bu tespit öğrencilerin daha önce böyle bir eğitim almamalarına, ilk haftada stratejilerin anlatılıp uygulanmaya çalışılmasına, zamanın verimli kullanılmamasına bağlanabilir.

Birinci eylem planı sonuçlarına göre ikinci eylem planında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek farklı etkinlikler tasarlamak ve onları yazmaya teşvik etmek amaçlanmıştır. Öğrencilere yazmanın sadece fiziksel boyuttan oluşmadığı düşünmenin, planlamanın, ön bilgilerden yararlanmanın önemi ifade edilmiştir. Yazmaya hazırlık aşamasında yapılabilecek etkinlikler öğreticinin sesli düşünme yoluyla uygulanmıştır. İkinci eylem planı bulgularına göre öğrencilerde Yazma Süreci Modeli ile ilgili farkındalığın oluştuğu fakat modelin öğrencilerce işlevsel olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle gözden geçirme, düzeltme aşamalarının öğrencilerce ihmal edildiği, yazma etkinliğinin hızlı bir şekilde tamamlanmaya çalışıldığı saptanmıştır.

Üçüncü eylem planında yazma öncesi ve taslak aşamalarının etkileşimli bir şekilde gerçekleştirilmesi, gözden geçirme ve düzeltme aşamaları için öğrencilerin yakından izlenmesi ayrıca gerekli dönütlerin verilmesi amaçlanmıştır. Düzeltme aşamasına öğrencilerin dâhil edilmesi, yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen etkinliklerde diğer dil becerilerinin işe koşulmasını sağlayacak etkinlikler planın diğer hedefleri arasında yer almaktadır. Plan kapsamında öğrencilerle çeşitli yazma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğretici, öğrencilerle yüzük oyunu oynamayı planlamış bu amaçla derse oyun için gerekli materyallerle getirmiştir. Fotoğraf 2’de oyun etkinliğine ilişkin bazı kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 2

Üçüncü Eylem Planı Yüzük Oyunu Etkinliğindeki Etkileşime Yönelik Kesit



Video kaydı (26.01.2023)

Öğrencilerin oyun sürecinde eğlendikleri, kendi takımlarındaki ve rakip takımdaki arkadaşlarıyla etkileşime geçtikleri gözlenmiştir. Üçüncü eylem planında öğretici, yazma etkinliklerinin Yazma Süreci Modeli'ne göre gerçekleştirilmesi için öğrencileri desteklemeye devam etmiş, desteğini aşamalı olarak azaltmayı planlamıştır. Sınıf içi etkileşim artsa da araştırmacı, üçüncü eylem planı sürecinde de öğrencilerin modeli tam olarak kullanıp uygulayamadıklarını, bazı aşamaları göz ardı ettiklerini, yazma etkinliğini hızlı bir şekilde tamamlamak istediklerini gözlemlemiştir.

Dördüncü eylem planının asıl amacı etkileşimi artırmak, öğrencilerin yazma sürecinin bütün aşamalarını modele uygun şekilde tamamlamalarını sağlamaktır. Bu amaçla öğrencilere *Yazma Süreci Modeli Kontrol Listesi* formu dağıtılarak tüm aşamalarda öğrencilerin, kendilerini takip etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca DOYY'un eğitim felsefelerinden Sosyal Öğrenme kuramına uygun olarak hazırlanan bütünleyici etkinlik kapsamında *Çocuk Esirgeme Kurumu* ziyareti ile yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen derslerde temel dil becerilerinin tamamını işe koşmak, etkileşimi artırmak diğer amaçlardandır. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirilmiş daha önce gerekli izinlerin alınmasıyla öğrencilerle kurum ziyareti gerçekleştirilmiştir. Fotoğraf 3'te söz konusu ziyaret sırasında öğrenciler ve kurumdaki çocuklar arasındaki etkileşime ilişkin bazı kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 3

Dördüncü Eylem Planı Bütünleyici Etkinliğe Yönelik Kesitler



Video kaydı (14.03.2023)


Ziyaret, ilgili kurumun kütüphanesinde, öğrenciler ve çocuklar arasında samimi, etkileşimli bir atmosfer içerisinde geçmiştir. Öğrenciler kurumdaki çocuklara kitaplar hediye etmiş ve bazı bölümleri birlikte okumuşlardır. Daha sonra sınıfta öğrencilerle ziyaret ile ilgili yazma çalışmaları gerçekleştirilmiş, öğrenci çalışmaları *Yazma Süreci Modeli Kontrol Listesi* kapsamında değerlendirilmiş, öğrencilere dönütler verilmiştir. Dördüncü eylem planı sonuçlarına göre öğrencilerin modeli daha sistemli kullandıkları, yazma konusunda daha istekli oldukları gözlenmiştir. Katılımcıların özellikle gözden geçirme, düzeltme aşamalarında desteğe ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Beşinci eylem planının asıl amacı öğrencilerin, modeli bağımsız bir şekilde kullanabilme durumlarını takip etmektir. Ayrıca bir önceki eylem planı bulgularının sonuçları kapsamında öğrencilerin plandaki temel dil becerileri kazanımlarına ulaşmalarını sağlamak ve yazma becerisi temelinde gerçekleştirilen derslerde temel dil becerilerinin tamamını işe koşmak hedeflenmiştir. Eylem planı kapsamında gerçekleştirilen öğrenci çalışmasına Fotoğraf 4'te yer verilmiştir:

Fotoğraf 4

Beşinci Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması

Değerlendirme Etkinliği 2



5. EYLEM PLANI

İnsanların hayatını kolaylaştıran ve bütün dünyada meşhur olmasını istediğiniz bir makine icat etmeniz ne olurdu? Hayatımıza getireceği faydalar ne/neler olacaktır? Makinenizin adı ne olurdu?

TEKNOLOJİ

Dünyada teknoloji makineler yaptıktan sonra her şeyi kolaylaştırıyor. Elli yıl önce teknoloji gelişti insan fabrikası makinesi yaptı, çamaşır makinesi, elbise yıkamak için ve paraları yemek saklamak için ve televizyon, radyo, filmler, belgesel izlemek için habetlebilme için ra-ya ve sak makineler yaptı. Bu makineler yaptıktan sonra hayatımızı kolaylaştırdı. Bu yüzden habelimde makine vardı. Bu makine hastalar için doktor yerine ameliyat hane de çalışır hastalara işe verir ve tüm ilaçlar verir. Özellikle zor ameliyetlerde çünkü bazı ameliyetler sak sıkı uzuluyor çünkü bazı ameliyetler 20 saat kadar sürüyor. Tabii doktor yapmaz ama bu makine yapabilir. Çünkü zeki makine oluyordu. Robot gibi habet siz olmayacaksınız su iş yapacak. Yemek yemeyecek. Bilgisayar oldu hareket edecek. Önce bu makine zor ameliyetleri kolaylaştırdı, kolaylaştırdı.

Fotoğraf 4 incelendiğinde öğrencinin kelime ve cümle düzeyinde, yazım ve noktalama konularında hataların olduğu görülmektedir. Öğrenci, çalışmasını öğretici ile birlikte kontrol ederken bazı hatalarının farkına varmış ve modelin tüm aşamalarının kullanılması konusunda *daha dikkatli olacağını* ifade etmiştir. Beşinci eylem planında yazma etkinliklerinin değerlendirme boyutuna öğrenciler dâhil edilmiştir. Yıldırım ve Temur (2021, s. 17-18) tarafından hazırlanan *Yazma Değerlendirme Ölçeği* kapsamında öğrenci çalışmaları değerlendirilerek puanlanmıştır. Öğrencilerin modeli bağımsız bir şekilde kullanabildikleri, özellikle düzeltme aşamasında desteğe ihtiyaç duysalar da yazmanın süreç olduğunun bilincine ulaştıkları belirlenmiştir.

Yazma Süreci Modeli'nin öğrenciler tarafından bağımsız bir şekilde kullanılarak öğrencilerin yazma becerilerini iyileştirmek, tamamlayıcı görevlerle modeli kullanabilme durumlarını izlemek amacıyla altıncı eylem planında bütünleyici etkinlikler tasarlanmıştır. Öğrencilerin çalışmalarını sınıfta sunmaları sağlanmış, rapor ve sunumlar hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrencilerin sunumları ilgiyle dinledikleri, dinledikleri hakkında yorumlar yaptıkları temel dil becerilerini bütünleşik olarak kullanabildikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin rapor konusuyla ilgili olarak kendi ülkelerine ve yaşantılarına ait paylaşımlarda buldukları gözlenmiştir. Fotoğraf 5'te söz konusu etkinliğe ilişkin bir kesite yer verilmiştir:

Fotoğraf 5

Altıncı Eylem Planı Bütünleyici Etkinliğe Yönelik Kesit



Video kaydı (13.04.2023)


Bütünleyici etkinlik gerçekleştirilirken öğrencilerin sunum yapan arkadaşlarını ilgiyle dinledikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin sunumlarda ele alınan konularla ilgili kendi deneyimlerini de paylaştıkları saptanmıştır. Fotoğraf 6'da bütünleyici etkinlik kapsamında hazırlanan bir öğrenci çalışmasına yer verilmiştir:

Fotoğraf 6

Altıncı Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması

Değerlendirme Etkinliği 3

6. EYLEM PLANI



Raporun Adı	Türkler Ramazanı nasıl geçiriyor?
Raporun Konusu	Türklerin Ramazanı nasıl geçirdiğinden bahsedeceğim ve ay boyunca gelenek ve göreneklerini araştıracağım.
Raporun Amacı	Avrupalı müslüman bir ülkede Ramazan ayını nasıl geçirdiklerini dünya görsen ve Avrupalılarından Ramazan'ın ne olduğunu öğrensinler.
Raporun Sonucu	Türkiye etnolojisi ve güzel bir ülkede Ramazan ayı da güzel. Osmanlı Avrupalılar bunu nasıl geçireceklerini öğrenirler ve Türkiye'ye gelirler ve Türkiye'nin nasıl okur tuttuklarını ve Allah'a nasıl yaklaşıtlarını görürler.

- Ramazan ayına hoş geldin diye Türk camileri "Ebu Mubeyy" adı verilen işli pankartlarla sokaqları, camilerini minareleri "Ramazan'a Hoş Geldiniz", Ramazan mübarek, "Sultan'a Hoş geldiniz gibi yazılarıyla aydınlatılır.
- Ramazan ayında iftar sofralarının başı tuncu Saçılan "Pirle ekmeği".
- Osmanlı işecekleri: Benzerinde ramazan sofralarında yer bulan geleneklerden biri de geçmiş 600 yıl önce sine dayanan renkli ferahlar. Demirtürk ve Kızılcık Ferahları, Osmanlı döneminde Ramazanın en güzel Türklerin işecekleridir.
- Ramazan ayına damgasını vuran geleneklerden biri de sokakları, meydanları, camii meydanlarını, parkları dolduran Tıpkı iftar sofralarıdır.
- Ramazan ayında Türk sofralarının sosleyen yiyeceklerin başında Osmanlı mutfağında miras kalan "Gallaş" Tatlısı gelir.
- Tatlı adını iğne eklenen jöl suyundan alıyor.

Altıncı eylem planı sonucunda, öğrencilerin çoğunluğunun Yazma Süreci Modeli'ni bağımsız bir şekilde kullanırken iki öğrencinin yazma sürecinde özellikle planlama, çalışmasını genişletme açısından zorlandıkları saptanmıştır. İki öğrenci haricinde öğrencilerin, sınıf ortamı dışındaki tamamlayıcı görevleri yerine getirdikleri, çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaştıkları görülmüştür.

Yedinci eylem planında modeli kullanabilmede sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunlarını gidermek amaçlanmıştır. Bunu sağlamak için akran etkileşimine dayalı grup çalışmalarına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Sınıf üç gruba ayrılmış iki öğrenci (önceki eylem planında problem yaşayan) farklı gruplara dâhil edilerek gruplarda farklı düzeydeki öğrencilerin yer alması sağlanmıştır. Yazma sürecine geçilmeden önce öğrencilerden ülkelerindeki tarihî yerler ve eserler hakkında konuşmaları, deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Öğretici, öğrencilerin yazma süreçlerini ve grup çalışmalarını yakından izlemek amacıyla her gruba dâhil olmuş grubun doğal bir üyesi gibi davranarak rehberlik görevini üstlenmiştir. Özellikle

önceki eylem planında sorun yaşayan öğrencilerin süreçteki davranışlarına odaklanan araştırmacı sınıfın genelini de izlemeye çalışmıştır. Fotoğraf 7’de öğrencilerin yazma etkinliğini gerçekleştirme sürecindeki grup çalışmalarına ilişkin kesitlere yer verilmiştir:

Fotoğraf 7

Yedinci Eylem Planı Grup Etkinliğine Yönelik Kesitler



Video kaydı (19.04.2023)

Etkinlik sürecinde öğrencilerin çalışmalarına odaklandıkları birbirleriyle etkileşime geçtikleri gözlenmiştir. Önceki haftalarda zorlanan öğrencilerin grup üyeleriyle iş birliğine girerek çalışmaya istekli bir şekilde katıldıkları; daha iyi durumda olan öğrencilerin de ihtiyaç hâlinde akranlarına destek verdikleri tespit edilmiştir. Yedinci eylem planı bulgularına göre bir öğrencinin yazma çalışmalarını gerçekleştirirken zorlandığı gözlenmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde stratejileri bağımsız bir şekilde kullanabildikleri; etkinliklere katılmada, öğretici ve akranlarıyla etkileşime geçmede daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Yazma etkinliği, yazma süreci modeli kullanılarak gruplar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çalışmalarını diğer gruplarla paylaşması ve değerlendirmesiyle ders tamamlanmıştır. Fotoğraf 8’de grup etkinliği sonucunda tamamlanan öğrenci çalışmasına yer verilmiştir:

Fotoğraf 8


Yedinci Eylem Planına Yönelik Öğrenci Çalışması

7. EYLEM PLANI

Çalışma Yaprağı 4

- Öğrencilerle "Suriye'nin Büyüleyici 7 Tarih'i Arkeolojik Alanı" başlıklı video izlenir.
- Video hakkında öğrencilerin konuşmaları sağlanır.

Ülkenizdeki tarihi eserlerden bazılarının niçin, ne zaman, nasıl ve kimler tarafından yapıldığını araştırıp yazınız.



EMEVİ CAMİSİ

Suriyede çok eserler var. Ülkenizde eserlerden birisi hakkında konuşacağım. Onun adı "Emevi Camisi". Sami eski şehir kısmında yer alır ve dünyanın en büyük ve en eski camilerinden biridir. Cami, 705-715 yılları arasında Emevi halifelerinden olan Abdülmelik tarafından Suriye'nin Sami şehrine yaptırıldı. Aziz Yuhanna kilisesi ismi ile Hristiyanların ibadetleri için kullanılan bu yapı 635 yılında müslümanların Sami Fethiyesi ile birlikte ikiye bölünerek yarısı müslümanların ibadet etmesi için cami yarısı da Hristiyanların ibadet etmesi için kilise olmuştur. Bu dönem halife Velid Zamanına kadar böyle sürmüştü, artan müslüman nüfusunun ihtiyacına gözetilerek bir adım olarak halife Velid arası baklari satın alarak ihtisamlı bir cami yaptırmak istemiş böylece kilise olarak kullanılan kısmı da 70 yıl birlikte kullanım sonrası cami için kullanmıştır.

Sonraki eylem planında modeli uygulamada sorun yaşayan bir öğrencinin problemini çözmek ayrıca diğer öğrencilerin modeli bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlayacak grup çalışmasına dayalı sempozyum etkinliği tasarlanmıştır. Sempozyum etkinliği hakkında öğrencilere görevler verilmiş, öğrenciler sürece dahil edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin görüşleri alınarak sempozyum afişi hazırlanmış daha sonra öğrenciler diğer kurlarda eğitimlerine devam eden arkadaşlarını sempozyuma davet etmişlerdir. Bütünleyici etkinlik kapsamında gerçekleştirilen sempozyum, kurumun toplantı salonunda gerçekleştirilmiş, süreçte aktif rol alan öğrencilerle hatıra fotoğrafları çekilmiştir. Söz konusu etkinliğe ilişkin bazı kesitler Fotoğraf 9’da gösterilmiştir:

Fotoğraf 9

Sekizinci Eylem Planı Sempozyum Etkinliğine Yönelik Kesitler



Video kaydı (04.05.2023)

Okuma derslerinde işlenen metinlerle ilişki kurulmuş, önceki öğrenmelerden faydalanılarak yazma öncesi aşama tamamlanmış, öğrencilere değerlendirme etkinliği dağıtılmıştır. Fotoğraf 10’da yazma süreci modeli çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliğe ilişkin bir öğrenci çalışmasına yer verilmiştir.


Fotoğraf 10
Sempozyum Etkinliği Kapsamında Hazırlanan Bir Öğrenci Çalışması

8. EYLEM PLANI

Değerlendirme Etkinliği 2

Aşağıdaki bildiri başvuru formunu doldurelim.

**SEMPOZYUM
BAŞVURU FORMU**



Katılımcının:

Adı, Soyadı	
Doğum Yeri ve Yılı	
E-Posta	
Telefon Numarası	
Kurum:	Kılıç TÖMERİ
Adres	

Bildiri Başlığı:	Türkiye İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin
Bildiri Özeti	Okumalarının Geliştirilmesi. Okuma dersi çok önemli. Anlatıcı kelimeleri çok faydalı birde çünkü yeni şeyler öğreniriz. Okuma stratejileri önemli eğer bunlar stratejileri bilmişsem okuma dersi zor olur. Okuma stratejileri "Tahmin etme, hatırlama, soru hazırlama, özetleme". Kitap okumalı gerekir. Eğer çok kitapları okuyorsanız daha hızlı okuyorsanız birde konuşması daha iyi olur. Bu bildirimi amacı okuma stratejileri hakkında bilgi vermektir.
Anahtar Kelimeler	Konuşma becerisi, dil öğretimi, okuma stratejileri

Tarih ve İmza

Sekizinci eylem planında öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni bağımsız bir şekilde kullandıkları önceki kurlarda zorlanan öğrencilerin desteğe ihtiyaç duymadan yazma süreci modelinin aşamalarını uyguladıkları tespit edilmiştir. Yazma süreci modelini kullanarak yazma becerileri gelişen öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmakta daha istekli oldukları saptanmıştır.

Yazma Süreci Modeli kapsamında hazırlanan eylem planları B1, B2 ve C1 kurlarında uygulanmış ve uygulamaların tamamlanmasının ardından 08.05.2023-12.05.2023 tarihleri arasında öğrencilerle son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, Yazma Süreci Modeli temelli etkinliklerdeki *kazandıkları yeterlikler* ile ilgili düşünceleri sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlardan hareketle elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Yazma Süreci Modeli'ne Yönelik Katılımcı Görüşleri

Katılımcılar	Kod	Tema
Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀ : Yazmada öncelikle plan koyuyoruz (yapıyoruz) konu hakkında düşünüyoruz, sonra taslağı yazıyoruz fikirleri. Sonra gözden geçirme ve düzeltme kelimeler uygun mu, eksik var mı, noktalama işaretlerine bakarız. En son paylaşıyoruz. Daha önce çok hata yapıyordum ama şimdi hatalarım azaldı. Daha rahat yazıyorum. Böyle daha iyi yazıyorum.	Hataları azaltma, pratik	Yazma süreci modelinin işlevleri
Önceden plan yapmazsam yazma güzel olmayacak önce plan olunca daha iyi olur, daha pratik olur. Mesela gözden geçirme okuyoruz belki bir hata var önce biz bakıyoruz sonra siz okuyunca daha az hata olur. Bize çok faydalı oldu. Önce yazıp hemen bitirirdik. Eskiden yazma hataları çok çıkardı, eksik kelimeler harfler çok olurdu. Çok az yazardım. Şimdi fikirleri düşününce yani plan yapınca şaşırıyorum her şey fikirler aklıma geliyor. Çok iyi yazıyorum elhamdulillah. [1]	Zihinsel hazırbulunuşluk sağlama	Yazma süreci modelinin işlevleri
Ö ₂ , Ö ₇ : Sınavda çok güzel yaptım faydasını gördüm kısa sürede o soruları tamamladım stratejileri kullanarak. Benim yazmam çok iyi değildir. Bu stratejileri bize siz anlattınız ilk defa. Çok faydalı oldu. Derslerde öğrendiklerimizi sınavda yazdık ve iyi puan aldım. [2]	Günlük yaşama aktarma	Yazma süreci modelinin işlevleri
Ö ₄ : Ben yazmada A1-A2'de daha çok zorlandım. Ama stratejilerden sonra daha rahat yazıyorum. Artık daha kolay yazabiliyorum. Sadece ben değil arkadaşlar da öyle hepimiz çok şey öğrendik strateji var kolay. Mesela spor hakkında yazacağım ama spor futbol mu, olimpiyat mı, dünya kupası mı önce plan yaparım konu belli olur. A1 ve A2 başlangıçta çok zorlandım ama o zaman strateji yoktu. [3]	Kolaylaştırma, organize etme	Yazma süreci modelinin işlevleri
Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ : Çok iyi şekilde yazmalardan geçtim. Çünkü ben eskiden iki satır yazıyorum çünkü düşüncelerim var ama nasıl yazacağım bilmiyorum. Mesela ben konuya bakıyorum yazmadan önce düşünüyorum konu hakkında. Konu ile ilgili önemli atasözleri varsa onları yazıyorum planda, mesela başka bilgilerim var onları yazarım taslak yazarım. Sonra önemli bilgileri hemen yazıyorum. Gözden geçirme aşamasında kelimelere cümleler bakıyorum. Şimdi kâğıdın tamamını doldurmak istiyorum hemen bitirmek istemiyorum yazmayı. Yazdıklarımızı arkadaşlarımızla paylaşma onlarla okumak faydalı oldu. Onların düşünceleri fikirleri çok güzel oldu. [4]	Ön bilgileri harekete geçirme, yazma isteği, akran desteği	Yazma süreci modelinin işlevleri

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Yazma Süreci Modeli ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler modeli kullanarak yazdıklarında *yazmanın süreç olduğunu, zaman içerisinde yazma hatalarının azaldığını* ifade etmişlerdir. Öğrencilere göre *yazma çalışmalarının planlı ve sistemli olması* onlara pratiklik kazandırmıştır. Yazma öncesinde gerçekleştirilen plan aşaması sayesinde öğrenciler *önceki yaşantılarıyla bağ kurduklarını* böylece *zihinsel olarak kendilerini yazmaya hazırladıklarını paylaşmışlardır*. Modelin *yazma süreçlerini kolaylaştırdığını* düşünen öğrenciler bu aşamaları *günlük yaşam becerilerine dönüştürebildiklerini* ifade etmişlerdir. Öğrenciler plan ve taslak aşamalarında *düşüncelerini organize ederek, ön bilgilerini kullandıklarını böylece çalışmalarını daha kolay*

*tamamladıklarını düşünmektedirler. Modeli kullandıktan sonra yazma isteği artan Ö₅ kodlu öğrenci düşüncesini *şimdi kâğıdın tamamını doldurmak istiyorum hemen bitirmek istemiyorum* şeklinde aktarmıştır. Yazma sürecinde akranlarından destek alan, yazma çalışmalarının sınıfça değerlendirilmesini yararlı bulan Ö₆ kodlu öğrenci, görüşünü *yazdıklarımızı arkadaşlarımızla paylaşmak onlarla okumak faydalı oldu. Onların düşünceleri fikirleri çok güzel oldu* şeklinde ifade etmiştir.*

Sonuç ve Öneriler

Görüşmeler, gözlemler, öğrenci çalışmaları ve yansıtıcı günlük aracılığıyla elde edilen bulgular incelendiğinde DOYY, Yazma Süreci Modeli'nin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu rolünün olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama öncesinde yazma konusunda herhangi bir yöntem, strateji veya teknik kullanmayan öğrencilerin Yazma Süreci Modeli'ni öğrendikten sonra yazma çalışmalarını yöntem dahilinde, planlı gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca süreç başlarında yazma etkinliklerine katılmada isteksiz olan, sınıf ortamında yazmak istemeyen, yazma çalışmalarının ödev olarak verilmesini isteyen öğrencilerin yazma etkinliklerine katılmada istekli oldukları belirlenmiştir. Nitekim Göçer'e (2019) göre planlı yazma süreci öğrencilerde özgüven ve inanç oluşturarak yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bayat (2014) Yazma Süreci Modeli'nin yazma başarısı ve kaygısı üzerinde olumlu ve önemli etkilerinin olduğunu, modelin yazılı anlatım çalışmalarında işlevsel olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Tompkins (2002) DOYY kapsamında gerçekleştirdiği müdahale programı sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde gelişme katettiklerini ve yazma konusunda daha bilgili olduklarını saptamıştır. Yazma Süreci Modeli'nin yazma becerisi üzerinde olumlu role sahip olduğunu (Davoodifard, 2022; Flower ve Hayes, 1981; Galbraith ve Baaijen, 2018; Güvercin, 2012; Khuder ve Harwood, 2015; Krapels, 1990; Sasaki, 2000) ortaya koyan başka çalışmalarla bu çalışmanın benzer özellikler gösterdiğini söylemek mümkündür.

Öğrenci çalışmaları ve değerlendirme etkinlikleri gibi dokümanlar aracılığıyla elde edilen bulgulara göre Yazma Süreci Modeli'yle gerçekleşen uygulamalarla öğrencilerin yazma hatalarının azaldığı, önceki süreçlere kıyasla şekil ve içerik bakımından yazma çalışmalarını daha nitelikli gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hamilton (1992) Yazma Süreci Modeli'ne göre eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduklarını, yazmayı sürece yayararak konulara, içeriğe odaklandıklarını, modelin düzenleyici işlevlerini aktif olarak kullandıklarını belirlemiştir. Kapka ve Oberman (2001) öğrencilerin yazma sorunlarını giderip akademik başarılarını artırmak amacıyla yazma süreci üzerine öğretmen eğitimi, aile katılımı, çeşitli yazma stratejileri ve akran düzenlemesi gibi müdahaleler gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre çalışmanın önceki çalışmalarla koştü özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Görüşmeler, gözlemler, öğrenci çalışmaları aracılığıyla elde edilen bulgulara göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde DOYY, Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu rolü olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisinde zorlanan, yazma

konusunda isteksiz olan öğrencilerin olumsuz yaklaşım ve davranışlarının değiştiği sonucuna varılmıştır.

Görüşme, gözlem, video kayıtları, öğrenci çalışmaları ve yansıtıcı günlük aracılığıyla elde edilen bulgular incelendiğinde DOYY'un, öğrencilerin becerilere yönelik etkinliklere katılımları üzerinde olumlu rolü olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerde öğrenci-öğrenci, öğretici-öğrenci, öğrenci-grup iletişiminin sağlandığı; öğrencilerin yazma becerisi temelli etkinliklerde okuma, dinleme ile konuşma becerilerini aktif bir şekilde kullanabildikleri saptanmıştır. Perkins Greene (2014) öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini DOYY ile geliştirmek amacıyla yürüttüğü çalışmada DOYY lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu, öğrenci katılımı, sınıf iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından DOYY'un daha etkili olduğunu saptamıştır. Güvercin (2012) süreç temelli eğitim ve değerlendirme yönteminin daha verimli olduğunu, yöntemin öğrenciler ve öğretmenler açısından avantajlar sağladığını vurgulamıştır. Ülper ve Uzun (2009) süreç yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini ve bu beceriye bağlı alt becerileri geliştirdiğini saptamıştır. Abas ve Aziz (2018) yabancı dil öğreniminde yazma sürecini kullanan katılımcıların, yazma görevlerini gerçekleştirirken geçmiş deneyimlerinden faydalandıklarını ve yazma süreci aşamalarını kullanabildiklerini saptamıştır. Çalışmanın bu açıdan daha önceki çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

Bulgulara göre öğrencilerin Yazma Süreci Modeli aşamalarından en çok gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında zorlandıkları saptanmıştır. Düzenleme önemli bir süreç becerisidir ve metni daha iyi hâle getirmek için kullanılabilir (Atasoy, 2022). Buradan hareketle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede, çalışmalarını daha nitelikli hâle getirmede Yazma Süreci Modeli'nin kullanılabilirliği görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu itibarıyla önceki çalışmalardan farklı özellik gösterdiği söylenebilir.

Bulgulara göre Yazma Süreci Modeli aşamalarından paylaşma ile öğrencilerin çalışmalarını öğreticiyle ve akranlarıyla paylaşarak sürece aktif olarak katıldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma etkinliklerinde gerçekleştirdikleri çalışmaların paylaşılmasından mutluluk duydukları, akran dönütlerinin öğrencilere olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Sınıf panosunda, sıra arkadaşlarıyla, e-postayla, mektup aracılığıyla paylaşılan yazma çalışmalarının öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı saptanmıştır. Cavkaytar (2009) çalışmasında yazılanları paylaşmanın öğrencileri yazmaya karşı güdülemede etkili bir role sahip olduğunu belirlemiştir. Çalışmanın bu sonucunun daha önceki çalışmalarla benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu rolünün olduğu, yazma çalışmalarını biçim ve içerik bakımında daha nitelikli hâle getirdiği saptanmıştır. Ayrıca Yazma Süreci Modeli'yle gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin okuma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünsel olarak kullanabildikleri, etkinliklere katılımlarının arttığı, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin aktif oldukları belirlenmiştir.

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde Yazma Süreci Modeli'nin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazılarını şekil ve içerik açısından daha nitelikli hâle getirdiği, yazmaya karşı olumsuz bakış açılarını değiştirdiği anlaşılmıştır. Buna göre Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede modelden faydalanılmalıdır.
- Bu çalışmada DOYY, Yazma Süreci Modeli kullanılmıştır. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde DOYY'un diğer modelleri kullanılarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada öğrencilerin Yazma Süreci Modeli aşamalarından en çok gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında zorlandıkları saptanmıştır. Bu sorunu gidermede farklı müdahaleler gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Abas, I. H. ve Abd Aziz, N. H. (2018). Model of the writing process and strategies of EFL proficient student writers: a case study of Indonesian learners. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 26(3), 1815-1842.
- Alan, Y. (2019). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Atasoy, A. (2022). Düzenleme sürecine yazma modelleri çerçevesinde bir bakış. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3(2), 297-310.
- Avcı, H. (2019). *Yazma becerisinin Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı (CEFR) betimleyicileri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: oyunların yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133-1141. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. (5. baskı). Pearson Education.
- Boz, S. (2018). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Burak, D. (2022). Örnekleme yöntemleri. H. Tabak, B. Aksu Dünya, F. Şahin (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 125-153). Pegem Akademi.
- Büyükkız, K. K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- CEFR (2009). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi* (çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T. C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çep, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin temel ve orta seviyelerde hedef dil bağlamında karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Davoodifard, M. (2022). An overview of writing process research: towards a better understanding of l2 writing process. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 21(2), 1-20. <https://doi.org/10.52214/salt.v21i2.8759>
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: b2 düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Demir, S. (2021). Dil eğitimi sorunları üzerine bir değerlendirme. E. Boylu (Ed.), *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 103-106). Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasion Journal of Educational Research*, 5(2), 189-210.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326- 342. <https://doi.org/10.16916/aded.677716>
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Grafiker Yayınları.

- Erol, F. (2021). *Covid-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Galbraith, D. ve Baaijen, V. M. (2018). The work of writing: raiding the inarticulate. *Educational Psychologist*, 53(4), 238-257.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı yazma eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053646907>
- Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1), 94-114.
- Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 31-80). Anı Yayıncılık.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Hamilton, A. C. (1992). Performance assessment of personal correspondence on the development of written language use and functions in traditional and process writing second-grade classrooms (Tez No. 9234729) [Doktora, The University of Alabama at Birmingham]. Proquest.
- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ivey, G., Baumann J. F. ve Jarrard D. (2000). Exploring literacy balance: iterations in a second-grade and a sixth-grade classroom. *Literacy Research and Instruction*, (39)4, 291-309. <https://doi.org/10.1080/19388070009558327>
- Johnson, P. A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. Baskı) (Y. Uzuner ve M. Özten Anay, Çev.) Anı Yayıncılık.

- Kahraman, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- Kapka, D. ve Oberman, D. A. (2001). Improving student writing skills through the modeling of the writing process. Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kara M. ve Topbulut, S. D. (2022). Türkiye Maarif Vakfı Programı'nda bulunan okuma ve yazma kazanımlarının aşamalılık ve karşılıklık ilişkisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi* 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.29228/uloturkad.63431>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-42). Pegem Akademi.
- Khuder, B. ve Harwood, N. (2015). L2 writing in test and non-test situations: process and product. *Journal of Writing Research*, 6(3), 233-278.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin a2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Krapels, A. (1990). An overview of second language writing process research. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing (cambridge applied linguistics): research insights for the classroom* (p. 37-56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524551.007>
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- O'Day, J. (2009). Good instruction is good for everyone or is it? English language learners in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 97-119.
- Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin b1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

- Öncül, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özşavli, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Perkins Greene, T. R. (2014). Program evaluation of balanced literacy in an urban school district (Tez No. 3641154) [Doktora, Wingate University]. Proquest.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective professional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32(4), 477-496. <https://doi.org/10.1080/13674580601024432>
- Reed, T. T. (2018). Evaluating a balanced literacy approach to increase literacy performance for students in grades kindergarten through fifth (Tez No. 10982569) [Doktora, Capella University]. Proquest.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106–112.
- Saldaña, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. baskı) (Aysel T. ve Süleyman Nihat Ş., Çev.). Pegem Akademi.
- Sasaki, M. (2000). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00028-X)
- Sayın, M. S. (2019). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencelerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Snow, C. E., Burns, S. M. ve Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.

- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısı ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (2002) Struggling readers are struggling writers, too. *Reading and Writing Quarterly*, 18(2), 175-193.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri*. (Ed. E. Boylu, H. Serpil Çev.). Pegem Akademi.
- Uçar, A. (2020). *Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. ((Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, M. ve Temur, N. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenler için yazma portfolyosu kılavuzu*. Yunus Emre Enstitüsü.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60

2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu, Tarih: 21.04.2022, Sayı: E-76062934-044

Extended Abstract

Writing is a skill needed in every stage of the first language acquisition process, but it is also a very important skill in second language teaching. Foreign students studying in Türkiye must use their comprehension skills such as listening and reading to understand the courses and books. However, they also need to be active in the lessons by speaking and writing, which might be more challenging for learners as they are productive skills.

When compared to other language skills, it can be argued that writing skills in second language teaching develop later and more difficultly than other skills. Therefore, instructors should implement writing activities in their classes which are level-appropriate and consider individual differences that learners of Turkish as a second language have. In addition, the role of other language skills in the development and use of writing skills should be made clear to students. Accordingly, exercises in which students can use their language skills in an integrated manner should be prepared. Writing activities at all levels should be designed in an engaging way to attract students' interest and attention with pre-writing activities before the main tasks are carried out.

Preliminary research, literature review and the researcher's unsystematic observations demonstrate that new approaches and practices should be introduced to second language teaching in terms of writing skills development. Therefore, the aim of the study is to enable learners of Turkish as a second language to get involved in writing activities that can help them manage and improve their learning and achievement based on Balanced Literacy Approach and Writing Process Model.

With this purpose, qualitative research method and action research design were used in this research. Action research design was preferred to solve the common problems that learners of Turkish as a second language have in writing skills and in using their language skills in a balanced way. 10 international students who were learning Turkish at TÖMER located at Kilis 7 Aralık University were included in the study on a voluntary basis. Convenience sampling was preferred in choosing the participants.

In this research, documents containing observations, interviews, reflective diaries, video recordings, worksheets used in activities and evaluation activities were used as data collection tools, and thus data diversification was made. The data obtained in the research were examined in the first stage without being subjected to any headings. Content analysis technique was used in order to analyze the obtained data in depth, as there may be previously unforeseen headings and groupings. Various measures were taken to increase the validity and reliability of the study.

In the preliminary interviews held with the learners before the implementation of the action plans, it was determined that the students had difficulty in the process of learning Turkish, especially in writing skills, and that some skills were neglected in the process of learning Turkish. It was also found that almost none of the students had used any methods, strategies or techniques in their education process before the implementation. It was understood that they had neither received any training nor had any experience in these matters.

The research timeline included eight action plans covering B1, B2 and C1 levels. When the findings were examined, it was concluded that the writing process model had a positive role in the development of students' writing skills. It was determined that the students, who had not used any methods, strategies or techniques in writing before the implementation, carried out their writing activities in a more planned manner after studying with the Writing Process Model. In addition, it was observed that students who were reluctant to participate in writing activities at the beginning of the process did not want to write in the classroom or wanted their writing work to be given as homework were willing to participate in writing activities.

According to the findings obtained through documents such as student work and the evaluation of the writing activities, it was concluded that students' writing errors decreased with the involvement of the Writing Process Model, and they produced more qualified writing assignments in terms of form and content compared to previous outputs. The findings have also shown that the writing process model in teaching Turkish as a second language has a positive role on the affective development of students.

As a result, it has been concluded that the Writing Process Model has a positive role in students' writing skills and makes their work more qualified in terms of form and content. In the activities conducted at various stages of the model, it was observed that learners were able to use their reading, speaking and listening skills in an integrated manner, increased their participation in skill-related activities, and were active in in-class and out-of-class activities. It is believed that implementing this model in writing classes may provide fruitful outcomes, and for this reason, it is highly recommended.