T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

İdil SERDAROĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2019

T.C.

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

İdil SERDAROĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Füsun SARAÇ

İstanbul-2019

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2019

ONAY

İdil Serdaroğlu tarafından hazırlanan "**FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR**" konulu bu çalışma 27/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı		**İmza**
TEZ DANIŞMANI	**Doç. Dr. Füsun SARAÇ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ**	
JÜRİ ÜYESİ	**Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ**	

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2010 Cahit Zarifoğlu Lisesi

2015 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalından mezun olma

2015 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

Deneyim

2014 Özel Saint Joseph Fransız Lisesi-Staj

2015 Galatasaray İlk Okulu-Staj

2015-2016 Okyanus Koleji-İngilizce Öğretmenliği

2016-2019 Özel Ata Koleji-Fransızca Öğretmenliği

Eğitim ve Seminerler

2015 Marmara Üniversitesi-Université d'été (Les stages formatifs) CIEP

2013 Marmara Üniversitesi-L'enseignement Précoce Des Langues Etrangères

17.01.2015 Fevziye Mektepleri Vakfı-" Voie/x du FLE 1"

2017-2019 Özel Saint Benoît Fransız Lisesi –Printemps Numérique

2018 İstanbul Fransız Kültür Merkezi ve Fransız Konsolosluğu ortak yarışması "Le professeur futur de FLE" 1.lik derecesi ile kazanılmış 'CLA- Le Stage Formatif d'été'- Besançon, France

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Özel Ata Koleji

E-Posta: idilserdaroglu@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Fransızca dilini ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin zaman zaman yazılı dilde zorlandıkları alanlara değinilmiştir. Bu zorlukların sebeplerini bulup çözüme gidebilmek için öğrencilerden alınan bireysel ve öznel yanıtlardan yola çıkılarak çoğunlukla dilin yapısında zorlanıldığı ortaya çıkmıştır. Her öğrencinin sosyal çevresinin getirdiği etkiler farklı olduğu için her birinin zorluk çektiği alan da farklıdır fakat sınıf bazında ele alındığında yaş gruplarına göre dil öğreniminde belirli alanlarda zorluk çekildiği görülmektedir.Araştırma boyunca farklı öğrenme şekilleri olan öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda dil öğretim yöntem ve stratejilerine değinilmiştir.

Sonucunda, dikkat-motivasyon eksikliği, Fransızca telaffuzda zorlanma, kelime benzerliklerinin Fransızcadaki kelimelerle karıştırılması, kendini fark edip düzeltememe ve profesyonel çalışmalarda yaş gruplarındaki farklılıkların üzerinde durulmaması gibi sorunlar saptanmıştır. Öğrencilerin kendilerini fark edebilmesi adına yapılan çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Profesyonel olarak oluşturulan programlar veya uygulanan eğitim stratejileri ancak öğrenenlerin de katkısıyla pekişip işe yarar hale gelebilir.

Bu çalışmayı yaparken bana her türlü desteği veren ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Füsun SARAÇ'a, Tez İzleme Komitemde bulunan ve yaptığım bu çalışmada beni yönlendiren ve destekleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ ve Sayın Doç. Dr. Yaprak Türkan TAŞ'a, çalışmamın grubunu oluşturan Özel Ata Koleji öğrencilerine, Ata Koleji Kurucu Temsilcisi Sayın İnciser AKPINAR'a, anket uygulamalarım esnasında yardımcı olan öğretmenlerim Talia ARMANLI ve Ferah Fügen BAYURGİL'e, bu çalışmam sırasında verileri elde etmem konusunda bana yardımcı olan Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören değerli öğretmen arkadaşlarıma, çalışmam esnasında teknik yardımlarını esirgemeyen Onur YEMİŞEN'e ve İngilizce çevirileri ile bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Buse KIZILDELİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İdil SERDAROĞLU

ÖZET

Öğrencilere yazma becerisini daha kolay edindirebilmek ve kalıcı olmasını sağlayabilmek için onlara etkili öğrenme ortamı sağlayan bireysel öğrenme yöntemlerini gözlemlemek büyük bir önem taşımaktadır. Fransızcada sözcük dizimi, kelime bilgisi, yazılı ve sözlü dildeki farklılıklar gibi çeşitli sebeplerden dolayı öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlandıkları söylenebilir. Araştırmada öncelikle öğrencilerin Fransızca öğrenirken hangi alanlarda zorlandıkları bulunmaya veöğrenci öz değerlendirmeleri kullanılarak çözüm önerileri sunulmaya çalışılacaktır.

Bu araştırma, Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dildeki yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm olanaklarının ortaya konulması amacıyla Özel Ata Koleji 7. , 11. ve 12. yabancı dil sınıf öğrencileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin dilin içeriğinde karşılaştıkları düşünsel, yazışsal ve bilişsel problemleri sorgulayarak öz değerlendirme yapabilmeleri ve yazılı anlatımda karşılaştıkları zorlukları tarafsız olarak ifade edebilmeleri için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere yönelik 13 maddeli ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Anket sonucunda, öğrencilerin yanıtları değerlendirilerek ana dili Türkçe olan öğrencilerin Fransızcayı 2. yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve nedenleri belirlenmeye çalışılmış, çözüm olabilecek öneriler sunulmuştur.

Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda yazılı anlatım becerilerinde karşılaşılan sorunların çoğunlukla kelime bilgisinin yetersizliği, okuduğunu anlayamama, yazılanı okuyamama gibi eksikliklerden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrenci ihtiyaçlarına yönelik programların hazırlanması, yazılı anlatım öğretiminde kullanılan stratejilerin yenilenmesi, bu bağlamda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin artırılması gibi benzeri destekleyici çalışmalar önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: İkinci yabancı dil, ana dili, strateji, Fransızca yazma, öz değerlendirme, yabancı dil öğrenimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, yöntem ve teknik.

ABSTRACT

It is highly important observing individual learning method that provide an effective learning environment in order to enable students to acquire easier writing skills and to make permanent. In French, it could be said that students have difficulty in learning process due to various reasons such as word order, vocabulary, differences in written and spoken language. In this study; first of all, it is aimed to find out which students have difficulty in learning French and solution suggestions will be offered by using student self-assessments.

This study was carried out with attendance of Özel Ata School' 7, 11 and 12th foreign language class students to determine the problems faced by the university students who learn French as a foreign language in their language writing skills for the purpose of presenting the solution offers.

In this study, the qualitative research method was used to enable students making self-evaluation by questioning the intellectual, written and cognitive problems and to explain impartially the difficulties they face in writing expressions they encountered. A questionnaire, consisting of 13 items and open-ended questions, was applied to the students.

As a result of the questionnaire, the students whose mother tongue is Turkish were asked to determine the problems they encountered and reasons while learning French as a second language and possible solution offers were conducted.

According to evaluations, it could be stated that the problems encountered in written expression skills have mostly resulted from the inadequacy of the vocabulary, the inability of understand reading texts and the inability of pronunciation. On the basis of these findings, preparing curriculum to students needs, refurbishing of strategies used in the teaching of written expressions, and supportive activities such as increasing in-service training for teachers were envisaged torealise.

Key Words: Second language, mother tongue, strategy, writing in French, self-evaluation, learning foreign language, european common application text, methodolgy and technic.

İÇİNDEKİLER

ONAY i

ÖZGEÇMİŞ ii

ÖNSÖZ iii

ÖZET iv

ABSTRACT v

İÇİNDEKİLER vi

TABLOLAR LİSTESİ ix

GRAFİKLER LİSTESİ x

KISALTMALAR xi

BÖLÜM I: GİRİŞ 1

1.1. Araştırma Problemi 1

1.2. Araştırmanın Konusu 3

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi 4

1.4. Sınırlılıklar 5

1.5. Sayıltılar 6

1.6. Tanımlar 6

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8

2.1. Yazma Nedir? 8

2.2. Ana Dilde Yazma Becerisi 9

2.3. Yabancı Dilde Yazma Becerisi 10

2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Yazma 12

2.4.1. Geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi 17

2.4.2. Doğal Yöntem 18

2.4.3. Doğrudan/Dolaysız Yöntem 19

2.4.4. İşitsel-Sözel Yöntem 20

2.4.5. Bilişsel Yöntem 21

2.4.6. İletişimsel Yöntem 22

2.4.7. Seçmeli Yöntem 23
2.5. Yazma Süreci ve Stratejileri.....24
2.5.1. Ön Yazma (Hazırlık) Süreci 25
2.5.2. Yazma Süreci 25
2.5.3. Düzeltme Süreci 26
2.6. Yabancı Dilde Yazma Stratejileri 26
2.6.1. Bireysel Çözüm Odaklı Stratejiler 27
2.6.2. Bloom'un Süreç Odaklı Yazma Becerileri İçin Bilişsel Stratejisi 28
2.6.3. Oxford'un İletişimsel Yeterlik Kazanma Amacına Yönelik Stratejileri 30
2.6.3.1. Oxford'un Dolaylı Stratejileri 32
2.6.3.2. Oxford'un Dolaysız Stratejileri 34
2.7. Chomsky'nin Temel Kavramları: Edim ve Edinç 35
2.8. Hata ve Yanlış Kavramları 36
2.8.1. Hata Nedir? / Yanlış Nedir? 36
2.8.1.1. Hata ve Yanlış Kavramları Arasındaki Farklar.....36
2.8.2. Yanlış Çözümlemesi 37
2.8.2.1. Yanlışların Kaynağı ve Sınıflandırılması 38
2.8.3. Hata ve Yanlış Kavramlarının Öğrencilerin Yazma Becerisine Olan Etkisi.39
BÖLÜM III: YÖNTEM 40
3.1. Araştırmanın Modeli 40
3.2. Çalışma Grubu 41
3.3. Verilerin Toplanması 42
3.4. Verilerin Analizi 45
BÖLÜM IV: BULGULAR 46
4.1. Kişisel Bilgiler İle İlgili Bulgular 46
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş ve Sınıflarına Göre Dağılımı 46
4.1.2. Öğrencilerin Fransızca Dışında Bildiği Yabancı Diller 47
4.2. Yazma Becerileri İle İlgili Bulgular 48
4.2.1. Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Zorluk Çekip Çekmedikleri ..48
4.2.2. "Evet" Diyen Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenleri 49

4.2.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaştıklarını Düşündükleri Sorunlar 52

4.2.4. Fransızca Yazılı Çalışmalarda Öğrencilerin Uyguladıkları Bireysel Çalışma Yöntemleri ve Öneriler 54

4.2.5. Yazılı Çalışmalardaki Sorunların Giderilmesi Adına Öğretmen Tarafından Yapılan Çalışmalar ve Uygulanan Teknikler 56

4.2.6. Çalışma Grubunun Ana Dilinin Fransızca Yazma Becerilerine Olumlu Etkileri ve Nedenleri 58

4.2.7. Türkçenin Fransızca Yazma Konusundaki Olumsuz Etkileri ve Nedenleri 59

4.2.8. Fransızca Dışında Bilinen Yabancı Dillerin Fransızca Yazma Becerilerine Olumlu Etkileri 61

4.2.9. Fransızca Dışında Bilinen Yabancı Dillerin Fransızca Yazma Becerilerine Olumsuz Etkileri 63

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER 66

5.1. Sonuç 66

5.2. Öneriler 68

KAYNAKÇA

EKLER

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.4. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Diller.....46

Tablo 2.1. Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Zorluk Çekip Çekmedikleri 47

Tablo 2.2. "Evet" Diyen Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Sebepleri 48

Tablo 2.3. Çoktan Aza Doğru Yanlış Yapıldığı Düşünülen Konular.....51

Tablo 2.4. Fransızca Çalışırken Yapılan Yanlışların Düzeltilebilmesi İçin Etkili Olan/Olabilecek Kişisel Çalışma Teknikleri 53

Tablo 2.5. Sınıfta Yanlışların Telafisi İçin Öğretmen Tarafından Yapılan Çalışmalar.....55

Tablo 2.6. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumlu Etkileri.....57

Tablo 2.7. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....58

Tablo 2.8. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Dillerin Fransızca Bilginize Olan Olumlu Etkileri 60

Tablo 2.9. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Dillerin Fransızca Bilginize Olan Olumsuz Etkileri 62

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Cinsiyet 45

Grafik 2. Yaş 45

Grafik 3. Sınıf 46

Grafik 5. Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Zorluk Çekip Çekmedikleri 47

Grafik 6. "Evet" Diyen Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Sebepleri 49

Grafik 7. Çoktan Aza Doğru Yanlış Yapıldığı Düşünülen Konular.....51

Grafik 8. Fransızca Çalışırken Yapılan Yanlışların Düzeltilebilmesi İçin Etkili Olan/Olabilecek Kişisel Çalışma Teknikleri 54

Grafik 9. Sınıfta Yanlışların Telafisi İçin Öğretmen Tarafından Yapılan Çalışmalar.....56

Grafik 10. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumlu Etkileri.....57

Grafik 11. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumsuz Etkileri.....59

Grafik 12. Diğer Dillerin Fransızcaya Olumlu Etkileri 61

Grafik 13. Diğer Dillerin Fransızcaya Olumsuz Etkileri 63

KISALTMALAR

MEB. Milli Eğitim Bakanlığı

AOÖÇ. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

AOBM. Avrupa Ortak Başvuru Metni

YDÖ. Yabancı Dil Öğretim Çalışmaları

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın ilk bölümünde yazma becerisi ve yazma becerisinin yabancı dil öğretimindeki yerine ve önemine değinilecektir. Daha sonra, yabancı dilde yazma becerilerini iyileştirebilmek için kullanılmış stratejilerle ilgili bilgiler verilecek ve farklı öğrenme türleri üzerinde durulacaktır. Sonrasında ise Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen Özel Ata Koleji öğrencilerinin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenleri ile ilgili elde edilen veriler sayesinde, yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek için kullanılan stratejiler ve pedagojik yaklaşımlar da göz önünde bulundurularak çözüm önerilerinde bulunulacaktır. Araştırma öğrenci temellidir. Öğretici her sınıfta aynı olduğundan dolayı öğretmen etkeni araştırma kapsamı dışında tutulmuş bir öğrenci odaklı araştırmadır.

1.1. Araştırma Problemi

Teknolojinin ve iletişim ağlarının gelişmesiyle, yabancı dil öğrenme ihtiyacı bir zorunluluk haline gelmiştir. Ancak bu süreç bir takım zorlukları da beraberinde getirmiştir. Özellikle yabancı dil öğrenmeye belli bir yaşın üstünde başlayanlar için müfredat, ders saati ve öğretim yöntemleri gibi yetersizliklerin dışında bireysel, çevresel ve kültürel etkenlerin de öğrenmede sorun yarattığı görülmektedir.

Bu sorunlar öncelikle günümüzdeki yabancı dil öğretim yaklaşımları göz önüne alındığında, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisinde görülmektedir. Bunların nedenleri ile ilgili olarak bugüne kadar çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2018-2019 Orta Öğretim Fransızca Müfredatı'ında "Öğrencilerin yazma sürecinde plan yapma, yazılı ürünlerini aşamalı olarak geliştirme, düşüncelerini destekleme, yazdıklarını değerlendirme gibi farklı beceri ve yeterlilikleri geliştirmelerine yönelik çalışmalara yer verilmelidir" (MEB., Orta Öğretim Fransızca Müfredatı, 2019, s. 17) ibaresiyle bu çalışmaların gerekliğini belirtmiştir. *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni* de kullanılarak düzenlenen müfredata göre hazırlık sınıfı olmayan okullar için 4 yıllık lise eğitimi sonunda 1. yabancı dil Fransızca ders saatleri

toplamı 576 ders saatidir. Tüm bu çalışmalara rağmen, büyük kısmı öğrencilerin birebir eksiklerinin saptanamaması ve ders saatlerinin eksikliği nedeniyle problemler ortaya çıkmaktadır. Aynı dili kullanan insanlar arasındaki iletişimin temeli konuşma dilinden olduğu kadar yazı dilinden de geçer. Kişilerin her iki beceriyi de aynı ölçüde edinmiş olmaları iletişimin ayrılmaz bir parçasıdır.

> Yazmayı eğitimin bir konusu kılan onun "öğretilebilir" bir beceri olmasıdır. Yazma becerisinin kazanımı bir eğitim-öğretim sürecini gerekli kılar. Dinleme ve konuşmanın aksine yazma doğal ortamda kendiliğinden kazanılamaz. Kişi ancak uygun bir eğitim ile bu beceriyi edinir. Çünkü yazma ana dili becerileri arasında en karmaşık ve en güç olan bir beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına gerek duyulmaktadır (Çiftçi, 2006, s.114).

Yazma becerisinin gelişmesinde sürece odaklı bir yaklaşım benimsenerek öğrenimin zamana yayılmasıyla kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Bu süreçte öğrencilerin eksiklerine yönelik planlamalar yapılması, yazılı anlatımın bütününü geliştirebilmek için öğrencilere öncelikle yazılı anlatımın temellerinin net bir şekilde öğretilmesi, sonrasında uzun metinlere, sorulara uygun cevaplar istenmesi düşünülmektedir. Bu yönde öğretmenlerin de yazılı anlatımı geliştirmeye teşvik edici tutum sergilemesi akla gelmektedir.

> Kişiye ilk dil becerilerini kazandıran, dile yönelik bir birikim oluşturmasına imkân sağlayan, onun dilini doğal ortamında geliştiren dinleme ve konuşma ile duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren okuma eylemi olmadan yazmada istenilen düzeyde başarılı olmak pek mümkün değildir. Bu ilişki tek yönlü değildir, karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Dinleme, konuşma ve okuma, yazma becerisinin niteliğini belirlerken dili en iyi şekilde kullanmanın yolu olan yazma bu becerilerdeki başarıyı artırır (Aktaş ve Gündüz, akt. Tağa ve Ünlü, 2013, s.1286).

Bu doğrultuda çalışmada özellikle Fransızcada yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar saptanmaya ve aşağıdaki problemlerin nedenleri bulunmaya çalışılmıştır;

1. Fransızcayı ikinci dil olarak öğrenirken yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve bunların sebepleri nelerdir?

1.1. 7. sınıflarda ikinci dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.2. 11. sınıflarda ikinci dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. 12. sınıflarda ikinci dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Bu sorunları ortadan kaldırmak için neler önerilebilir ve hangi stratejiler uygulanabilir?

Çalışmamız bu temel sorular etrafında gerçekleşecektir.

1.2. Araştırmanın Konusu

Tezin konusu "Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar" dır. Bu doğrultuda, ikinci dil olarak Fransızca öğreniminde yazma becerilerinde karşılaşılan zorluklar incelenmiş ve çalışma grubunun hangi etkenlerden ne ölçüde etkilendiği saptanmaya çalışılmıştır. Kullanılan eğitim stratejilerinin yetersizliği, kişiye uygun olmaması, kişinin kendi yetersizliğini fark edip doğru alanda çalışma stratejisi belirleyememesi veya diller arası aktarımlar gibi durumlarda yaşanan çevresel ve bireysel sorunların sebepleri araştırılıp çözüm önerileri sunulmuştur. Böylece nasıl daha yararlı bir çalışma ortamı oluşturulup, yazılı anlatımdaki sorunların düzeltilebileceğine yönelik sorulara da cevap verilmiştir.

Bireyin ikinci bir yabancı dili ana dili gibi edinebilmesi için en önemli etkenlerden biri küçük yaşlarda dil eğitimine başlanmış olmasıdır. Ancak dil öğreniminde karşılaşılan sorunların nedeni olarak sadece eğitime başlama yaşı değil, aynı zamanda yetersiz ve yanlış eğitim stratejileri, öğrencinin bilinç düzeyinin ve öğrenme şeklinin belirlenmemiş olması gibi etkenler sayılabilir. Bu kapsamda, öğrencileri yeni bireysel öğrenme yöntemlerine yönlendirmek, okul veya öğretmen tarafından yardımcı yöntemlerle destek vermek ve bireysel çalışmaları artırmak için motive edici etkinlikler yapmanın ikinci yabancı dil öğrenimine olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

Tüm bu öngörüler doğrultusunda çalışmada ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğreniminde karşılaşılan sorunların çalışma grubu kapsamındaki nedenleri ile ilgili değerlendirmeler, bilinen yazma stratejileri ve bunların yazma çalışmalarına nasıl katkı sağlayacağı üzerinde durulmuş ve bu konuda öğrencilerin bireysel değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak çözüm önerileri sunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrencilere ikinci yabancı dil öğretiminde doğru ve kalıcı yazma becerileri edindirebilmek için öğretime bireysel öğrenme yöntemlerinden başlamak büyük bir önem taşımaktadır. Dil, genel olarak ele alındığında dört temel beceriden oluşmaktadır; dinleme-anlama, konuşma, okuma ve yazma becerisi. "Bireyin doğru ve etkili bir iletişim becerisi geliştirebilmesi konuşma becerisindeki başarısı kadar iletişimin diğer bir yönünü teşkil eden yazma becerisindeki başarısına da bağlıdır" (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1286). Çalışmada üzerinde durulan "yazma becerisi" Fransızcayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için zor kazanılan becerilerden biridir. Öğrencilerin Fransızcadaki sözcük bilgisi, dilbilgisi, ses bilgisi, cümle yapısındaki farklılıklar gibi çeşitli sebeplerden dolayı dil öğrenme sürecinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu araştırmada, Fransızcayı ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma eylemi esnasında sürekli veya nadiren yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara sebep olan etkenlerin belirlenmesi, çözüm amaçlı yaklaşımların ve farklı öğrenme tekniklerine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Böylelikle, öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından yararlanılarak tutarlı ve uygulanabilir öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

Bir bütün olarak ele alırsak, öğrenilen yabancı dili anlayabilen bir bireyin özgüveninin de arttığı ve zamanla yaşadığı sorunları en aza indirebildiği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, bir dilde hem okuma hem de yazma becerilerindeki eksikliklerin öğrencilere akademik ve günlük alanlarda oldukça zorluk çıkardığı bilinmektedir. Yaşanılan sorunlar çoğunlukla öğreten etkenine bağlı olmakta ve profesyonel yardım ile bilginin bireye uygun bir sistem içerisinde motive edici aktarımı sayesinde düzeltilebilmektedir. Fakat dilin öğrencilere göre belki de en zor ve yorucu kısmı olan "yazma" yetisini

güçlendirebilmek için, çoğunlukla doğru bilinen eğitim yöntemlerini yeni stratejilerle pekiştirerek bunları ders ortamlarına ve öğretim programlarına katmak uygun olacaktır.

Bu araştırma aracılığıyla, öğrencilerin hangi yöntemlerle daha iyi öğrenebildiği ve bu doğrultuda sorunlarına yönelik hangi yaklaşımların uygulanabileceği üzerinde durulacaktır. Aynı zamanda, öğrencilerin kendilerini bireysel olarak da geliştirebilmeleri için dilde sorun yaşadıkları alanları fark etmeleri sağlanacaktır.

Bu doğrultuda bireysel çalışmalar yapmalarını sağlamak için yazılı dili hangi stratejileri kullanarak daha eğlenceli ve verimli hâle getirebilecekleri üzerinde durulacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Özel Ata Koleji 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ortaokul (7/A-7/B) öğrencilerinden 18, lise (11/A-11/B-11/C) öğrencilerinden 5 ve lise (12/YD) yabancı dil bölümünde okuyan 5 öğrenci olmak üzere, toplamda 28 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. 7. sınıf öğrencileri 11-15, 11. ve 12. sınıf öğrencileri 16-18 yaş aralığındadır.

Belirlenen 7. sınıf öğrencilerinin Fransızca dilbilgisi seviyelerinin A1, 11. sınıfların A1-A2 arasında değişiklik göstermesiyle beraber 12. sınıf öğrencileri yoğun bir ikinci yabancı dil eğitimi aldıklarından dolayı Fransızca seviyeleri B1 seviyesine yakındır.

Bu sınıflardaki öğrencilerin temel alınmasındaki asıl nedenler yaşları ve yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerindeki farklılıklarıdır. Ayrıca bu öğrencilerin İngilizce dil seviyeleri B2 düzeyine yakındır. Öğrenciler, Ata Koleji bünyesinde Fransızca eğitimine küçük yaşta başlasalar da yeni kayıt yaptıran öğrenciler arasında ilk defa bu dili öğrenmeye başlayanlar da bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin ders saatlerine göre ortaokul öğrencilerinin ikinci yabancı dil eğitiminin haftada 2 saatle sınırlı kalması da dilde yaşadıkları sorunların daha fazla olmasına sebebiyet vermektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin yaşlarına ve sınıflarına bağlı farklılıkların daha rahat saptanabilmesi için araştırma belirtilen sınıflarla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın kapsamı olarak, çalışma grubunu oluşturan ortaokul ve lise öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak gördükleri ‘Fransızca’ dersi belirlenmiştir.

1.5. Sayıltılar

Araştırmanın temel sayıtlıları şunlardır:

- Öğrencilerin ölçeklere samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Örneklem evreni temsil edici niteliktedir.
- Öğrencilerin cevapları öznel olarak ele alınmamıştır.
- Objektif bakış açısı ile değerlendirmeler yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmanın içeriğini oluşturan temel kavramlar özellikle Alyılmaz ve Şengül'ün, Cesur ve Fer'in ve Oruç'un konu ile ilgili kaynaklarından alıntılarına başvurularak açıklanmıştır.

Yazma Becerisi:

> Yazı, insanın duygu ve düşüncelerini ifade etmenin veya geleceğe bir ürün bırakmanın tezahürüdür. Bu çeşitli ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkan yazılı anlatım, günümüzde insanın en etkili şekilde ortaya koyması beklenen önemli bir dil becerisidir. Dil öğretimi alanının önemli bir boyutunu oluşturan yazma becerisi, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 42).

"Bu becerinin etkin kullanılabilmesi, bireyin dış dünyayı gözleme, sürekli okuma, düşünme; kısacası hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesine bağlıdır" (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 42).

Öğrenme Stratejisi:

"Yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrencilerin ikinci dili kavramak ve geliştirmek için genellikle bilinçli olarak kullandıkları belirli davranış veya tekniklerdir" (Oxford, akt. Bekleyen, s. 114). Bu bulgulardan yola çıkarak öğrenenin hata veya yanlışlarını ortaya çıkarmak ve sebeplerini anlayabilmek için farklı yaklaşımlar uygulanmalı ve bu

yaklaşımlar birden çok öğrenci tipine hitap etmelidir. “Ehrman, Leaver ve Oxford (2003) öğrenme stratejilerinin tek tek değil bir kaçının aynı anda kullanılması gerektiğini, öğrenene özel ve onun tercihlerine uygun olmasının öğrenme stratejilerini geçerli ve etkili kıldığını dile getirmişlerdir” (Cesur ve Fer, 2007, s. 50).

Ana Dili:

> Ana dili anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, doğumdan sonraki ilk yıllarda, çocukluk evresinde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir (Oruç, 2016, s. 281).

İkinci Yabancı Dil:

> İkinci dil kişinin ana dili yanında ana dili ile beraber konuşabildiği bir dildir. İkinci dil yabancı dil kavramından farklıdır. İkinci dil günlük kullanım için gerekliyse, ikinci dili kullanan kişi yaşadığı ülkenin dilini kullanıyorsa ve de ailesinin bazı fertleri bu dili konuşuyorsa ancak o zaman ikinci dil söz konusu olur. Aksi halde bu dil yabancı dil olur, şeklinde ifadelere yer verilmektedir (Klein, akt. Oruç, 2016, s. 283).

Araştırmada yukarıdaki tanımlarına başvurduğumuz kavramlar ana ekseni oluşturacaktır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dilsel iletişim sözlü iletişimin yanı sıra yazılı ya da görsel dizgeleri de kullanır. Yazma edimi toplumsal yaşamda bir çok alanda karşımıza çıkar.

2.1. Yazma Nedir?

Yazma edimi belirli dillerdeki sözcük ve işaretlerin birleştirilerek planlı bir düzen içerisinde dugu ve düşüncelerin aktarılmasına yardımcı olan bir dil becerisidir.

> Ortak bir dili kullanan insanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak iyi ve doğru bir şekilde ifade edebilmelidir. Bireyin doğru ve etkili bir iletişim becerisi geliştirebilmesi konuşma becerisindeki başarısı kadar iletişimin diğer bir yönünü teşkil eden yazma becerisindeki başarısına da bağlıdır (Ünlü ve Tağa, 2013, s. 1286).

Yazılı anlatım kişinin düşüncelerini somut bir şekilde aktarabilmesine olanak tanıdığından dolayı öğrenen sözel anlatıma göre daha kolay bir şekilde kendi eksiklerini görebilmektedir. Yazma becerisi her ne kadar bireyin kendini somut olarak ifade etmesini imkân verse de, yabancı dilde öğrenciler için çoğunlukla en zor ve zaman alan alandır. Öğrencilerin yazma becerisinde başarılı olabilmeleri için dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde de başarılı olmaları ve kendilerini bu alanlarda geliştirmiş olmaları gerekmektedir. İkinci yabancı dil öğreniminin sağlıklı olabilmesi için yazma becerisi kazanılmalıdır. Bu kazanımı zorunluluk olarak görmeleri öğrenenlerin akademik başarılarını etkilemekte ve motivasyonlarını düşürmektedir.

İşte bu nedenlerle öğrenenin yazma becerisindeki eksikliklerini görmesini sağlamak, farkındalığını artırmak ve yazılı becerilerini geliştirmeye yönelik sistematik çalışmalar yapmak büyük önem taşımaktadır. Yazılı anlatım öğretmenlere öğrencinin eksiklerini bulup bunlara yönelik çalışmalar yapabilmek için oldukça geniş olanaklar sunar. Bu durum da hangi yaklaşımın hangi eksiği tamamlayabileceğini kolaylıkla bulmamızı sağlamaktadır. Yazma becerileri ana dilde ve öğrenilen yabancı dilde farklılıklar gösterebilmektedir. Aşağıdaki başlıklarda bu becerilere değinilmiştir.

2.2. Ana Dilde Yazma Becerisi

Yazma eylemi için Türk Dil Kurumu[1]'na baktığımızda ilk anlamı "düşünceyi, sözü özel imlerle ya da harflerle kâğıda geçirmek" olarak karşımıza çıkmaktadır. Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinde amaç, öğrenenin duygu ve düşüncelerini Fransızcanın dil yapısına ve kurallarına uygun, biçimsel açıdan düzenli bir şekilde yazıya dökmeleridir.

"Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir" (Karatay, 2013, s. 21). Fransızcadan dilimize geçen kelimeler günümüze gelene kadar kullanım alanları öncelikle konuşma dilinde olmak üzere yazı diline de girmiştir. Bu durum sayesinde kelimeler öğrencilerin aklında daha rahat kalmakta ve dilin her alanında onlara kolaylık sağlamaktadır. Ana dilde yazma becerilerine değinmek için öncelikle alfabe benzerliğine değinmek gerekmektedir. Fransızca ve Türkçe hem ait oldukları dil ailesi hem de dil yapısı açısından farklılık göstermektedir. Örneğin dil aileleri ve yapıları olarak farklılık gösteren iki dil olsalar da; Fransızca: Hint-Avrupa Dilleri (Çekimli Diller), Türkçe: Ural-Altay Dilleri (Eklemeli Diller), alfabe yapısı bakımından Türkçede olmayıp, Fransızcada bulunan 'q' harfi dışında yazılı dil alfabesinde Tek Heceli Diller' deki gibi bir fark bulunmamaktadır (Örneğin Çin ve Tibet dilleri). Yazılı dilde 'ç' veya 'œ' harfleri gibi fonetik alfabede bulunup bazı kelimelerin yazımında kullanılan harfler dışında alfabe yapısı bakımından aynı oldukları için Fransızcanın öğrenimi bu noktada kolaylaşmaktadır.

Ana dili, aile ortamında öğrenilen ilk dildir. Kişinin ana dilde yazılı kuralları öğrenme şekli, sözlü dilde olduğu gibi doğal değil yapaydır. Okul veya ev ortamında yapılan yazılı çalışmalar sayesinde alfabe, kelimeler ve ögelerin sıralaması doğal bir şekilde düzene girmeye başlar. Böylelikle öğrenen ana dilinde olduğu gibi düşünerek yazma becerisini geliştirmektedir. Fakat yazma becerisi okuma becerisi gibi pratikte güçlendirilmediği sürece zayıf ve yetersiz kalabilecek bir dil becerisidir.

---

[1] http://sozluk.gov.tr/

Kişi yazıyı gereklilikleri doğrultusunda kullanabilir fakat üzerinde çalışılmadıkça, okuma çalışmalarıyla güçlendirilmedikçe ve dilbilgisi yapı ve kurallarını, kelimelerin anlamlarını bilmedikçe yazılı anlatımı sönük ve yetersiz kalacaktır.

Yabancı dilde yazılı anlatım becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin ana dilinde de yazılı anlatımın güçlü olması gerekmektedir. Böylelikle ana dilini yeterince bilen kişi ikinci yabancı dilin dilbilgisi ve cümle yapılarını öğrenirken ana diliyle karıştırmamaya özen gösterebilmekte ve aradaki farklılıkları anlayarak daha verimli yazılı anlatım çalışmaları yapabilmektedir. Çakır'ın araştırması da bu düşünceleri destekler niteliktedir. "Ana dilde yazma alışkanlığı olmayan öğrencilerin yabancı dilde de yazmaktan hoşlanmadıkları veya zorlandıkları görülmektedir. Öte yandan her iki dilde de yazmanın faydaları düşünüldüğünde öğrencilerin bu alışkanlığı edinmeleri ve geliştirmeleri önem arz etmektedir" (Çakır, 2010, s. 171).

2.3. Yabancı Dilde Yazma Becerisi

Yabancı dilde yazma becerisi o dili öğrenmede etkili olan en önemli unsurlardan biridir ve kişinin duygu ve düşüncelerini yabancı dilde yazılı olarak ifade etmesi anlamına gelmektedir. Bu çalışmada Fransızca öğreniminde yazma becerileri üzerinde çalışılsa da, neredeyse tüm yabancı dillerin yazma becerileri öğreniminde aynı etkenler söz konusudur. Yazma becerisinin aşağıda belirtilen hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğu söylenebilir;

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,

- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine. (Çakır, 2010, s. 167),

Yabancı dilde yazma becerisi öğrenenin o dilde düşündüklerini, okuduklarını, dinlediklerini öğrendiği dilin kurallarına ve yapısına uygun şekilde yazı ile ifade etme şeklidir. Yabancı dildeki yazma becerisinin gelişebilmesi için ana dilde yazma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bu iki yazma becerisi arasında yadsınamaz bir bağlantı olduğu birçok araştırmayla ortaya konulmuştur. Ana dilde yazma becerisinde kendini rahatlıkla ifade etme becerisine sahip bireyler, yabancı dilde yazılı anlatımda kendilerini daha rahat ifade edebilmektedirler.

Dil öğrenimin her alanında olduğu gibi yazma alanında da birçok dış etken bu becerinin kazanımını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Ana dilde yazma eğitimi için Türkiye'de görülen Türkçe ders saatiyle bu araştırmada ele alınan ikinci yabancı dil olarak haftada iki saat görülen Fransızca dersini kıyaslayacak olursak yabancı dil eğitiminin öğrenciler için neden bu kadar zorlayıcı olduğu daha rahat gözlemlenmektedir.

Öğrenme ortamının, ders saatinin, öğrencinin psikolojik durumunun, motivasyonunun, sosyal ortam ve öğretmen faktörleri gibi birçok faktörün öğrenmedeki rolünü göz önünde bulundurulduğunda yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle bu faktörlerin olabildiğince olumlu yönde değiştirilmesi, sonrasında ise her bireye ve ihtiyaca göre eğitim verilmesi gerekmektedir.

> Yine, Cuq ve Gruca'nın belirttiği gibi "düşünce ve dil yalnızca beyinde gerçekleşen bir kavram değil, bütün vücudu ilgilendiren bir süreçtir; yani ifade önemlidir" (2003, s. 110). Bu nedenle de, yabancı dil öğretim sürecinde, sadece zihinsel işlemler değil, jestler, mimikler, duruş ve beden dili de ön plana çıkmaktadır ve bu ögeler birer bütün olarak ele alınmalıdır. Dolayısıyla, öğreten ve öğrenen, yabancı dil öğretimi/öğrenimi sürecinde, söz ettiğimiz ögeleri göz önünde bulundurarak çeşitli stratejilere başvurmaktadır. Bu stratejilerin uygulanması için öğretenin çeşitli rolleri üstlenmesi gerekir. Bunlardan biri de 'motive etmek'tir (Cuq, 2013, akt. Fakıoğlu ve Gökduman, 2017, s. 1021).

Öğrenci rolüne de değinilirse, öğrenci bir konuda yazma çalışması yapacaksa ilk olarak konu hakkında bilgi edinmesi, gerekli kelime listesini çıkarması ve kendini bu sürece, gözlemlediği ihtiyaçları doğrultusunda hazırlaması gerekmektedir.

> Demirel yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel düşünceyi geliştiren, yaratıcı bir süreç olarak tanımlar ve yazma becerisinin etkin olmamasının en önemli nedenlerinden birinin bu becerinin sınıf içi etkinliklerden çok ödev ve sınıf dışı etkinlikler olarak planlandığı için olduğunu belirtir. Yazma etkinliğini eğlenceli bir süreç haline getirebilmek için yazma öncesi etkinliklerin dikkatli planlanması ve sunulması gerekmektedir (Demirel, 1999, akt. İlter, 2014, s. 38).

2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Yazma

Yabancı dilde öğretimin başlangıcı ve farklı öğretim yöntemlerinin tarihçesine yönelik açıklamalara yer verilmiş bir çok kaynak mevcuttur.

> Tarihte yabancı dil öğretiminin gelişimine 5 basamakta değinecek olursak;
>
> 1. İlk olarak ikinci yabancı dil eğitimi okullarda 5000 yıl önce Sümerlerde başlamıştır.
> 2. Mısır ve Yunanistandaki okullarda (Hiyeroglif ve Eski Yunan dilleri) gibi güncelliğini yitirmiş diller öğretilmiştir.
> 3. Roma İmparatorluğu zamanında sistematik bir şekilde Yunanca öğretim çalışmaları yapılmıştır.
> 4. 16. ve 19. yüzyıllar arasında Fransadaki okullarda yabancı dil olarak Latincenin öğretilmesi yaşayan dillerde dilbilgisi-çeviri yönteminin doğmasına bir basamak oluşturmuştur.
> 5. Son olarak ise 20. yüzyıl dil öğretiminde yeni yaklaşımlar ve yöntemler ortaya çıktığı için bilimsel yüzyıl olarak kabul edilmektedir. (Germain, 1993, s. 7-10)

Yabancı dilde yazma ve bir yabancı dilin öğretiminde öğrencilerin kendilerini dile adapte edip hedefleri doğrultusunda çalışmaları, kendilerine göre stratejiler geliştirmeleri öğrenim için öncelikli önem arz etmektedir.

> Dilsel gelişim "edinim içeriğine" bağlı ise, bunun aslında süreklilik arz etmediğini düşünebiliriz. Bu durum, öğrenenin dilsel kazanımına bağlıdır. Çünkü bu öğrenenlerin değil, her dilin kullanımına bağlıdır. Kısacası, iki dil açısından

> bakılacak olursa, öğrenen iki dil arasındaki etkileşimin şeklini ve sürecini kendisi değiştirip yönetir. (Gaonac'h, 1991, s. 137).

"Yabancı bir dilde kendini yazarak ifade etme, oldukça zor bir aşamadır. Çünkü yabancı dilde yazan öğrenci aynı anda dilbilgisi, söz varlığı, yazdıklarını düzenleme gibi pek çok aşamayı aynı anda gerçekleştirme durumunda kalmaktadır" (Erkan ve Saban, akt. Melanlıoğlu ve Atalay, 2016, s. 699).

Yanı sıra, öğretenin öğrencinin öz yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olması da hedef dili istenilen seviyede öğrenmeleri için önem taşımaktadır. Ancak bu şekilde ilerlendiği zaman hem öğrenen hem öğretmen ihtiyaca yönelik çalışmalarla hedefi güçlendirmeye emin adımlarla ilerleyebilmektedir.

Yetkin Dil Kullanımı	**C2**	Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı veya sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak spontane bir şekilde ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir. Spontane ve akıcı bir şekilde kendini ifade edebilir ve belirgin bir şekilde sık sık bilmediği/hatırlayamadığı bir sözcüğü aramaz. Dili günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yüksek öğrenimde esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı stratejiler ile gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlantı kurabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	**B2**	Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi branşındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette anadilde konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar spontane ve akıcı bir şekilde anlaşabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir. Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarını dile getirebilir.
	B1	Okul, iş, boş zamanlar v.b. gibi alışılmış konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumun üstesinden gelebilir. Basit veya ilişkili bir şekilde alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilir. Yaşadığı tecrübe ve olayları anlatabilir, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerini kısa olarak gerekçelendirebilir ve açıklama yapabilir.
Temel Dil kullanımı	**A2**	Dolaysız anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan tabirleri anlayabilir. (ör. Kişisel ve aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler) Bildik konuların, basit ve doğrudan yapılacak bilgi alışverişinin konu olduğu basit ve olağan durumlarda anlaşabilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumları anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçları dile getiren günlük hayattaki bildik ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilir ve bunlarla kendini ifade edebilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (ör. Nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları v.b.) Eğer konuştuğu kişiler yavaş ve anlaşılır konuşuyorlar ise ve ona yardıma hazırlar ise kolaylıkla iletişim sağlayabilir.

(MEB., 2013, s. 31)

Dil düzeylerine göre öğrencilerde bulunması amaçlanan yazma yeterlik ve becerileri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu tablodaki verilerden yola çıkarak, ortaokul seviyesindeki bir öğrencinin Türkiyedeki yabancı dil öğretim sistemi ve öğretime başlanan sınıflar göz önüne alındığında, ikinci yabancı dil eğitiminin ortaokul boyunca verilen bir yabancı dil olması şartı ile B1-B2 düzeyinde olması gerektiği söylenebilir. B2 seviyesinde bir öğrenci kendini açık bir şekilde, herhangi bir konuda ifade edebilir ve savunabilir.

> "İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim" (Akan, 2007, s. 25)

Bununla birlikte, tüm bunlara sahip olabilmesi için düzenli çalışma ve bu çalışmaların verimli olabilmesi için ise öğrencinin öğrenme şekli ve eksiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

> Yazma mekanik bir süreç olarak değil; anlama, düşünme, geliştirme ve üretme becerilerini kapsayan bir beceri olarak algılanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu anlamda yazma becerisinin kazandırılmasında süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrencilerin yazma sürecinde plan yapma, yazılı ürünlerini aşamalı olarak geliştirme, düşüncelerini destekleme, yazdıklarını değerlendirme gibi farklı beceri ve yeterlilikleri geliştirmelerine yönelik çalışmalara yer verilmelidir (MEB., 2018, s. 8).

Gündelik konuların öğrencilerin kafasında biçimlendirilerek yazıya geçirilebilmesi için öncelikle yazılı anlatım kurallarının iyice öğretilmiş olması gerekmektedir. Sonrasında, sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için öğrencilere öz değerlendirme yeteneği kazandırılmış olması veya kendilerini nasıl değerlendirebileceklerinin anlatılması ve bu konuda onlara yardımcı olunması gereklidir.

> Yabancı dil öğretimi, bir dili öğretirken, hedef dil dışında ara (yardımcı) dilin kullanılıp kullanılmamasına göre ikiye ayrılır. Örneğin, Japonca öğretiminde başka herhangi bir dilden faydalanmaksızın, Japonca ile Japonca'yı öğretme yöntemi "doğal yöntem" olup, hedef dildeki bir ifadeyi başka bir dili kullanmak suretiyle, öğretme yöntemi ise "dolaylı yöntem" şeklinde adlandırılmaktadır (Takayuki, akt. Usun, 2003, s. 73).

Çoğu yabancı dil eğitimcisi Doğal Yöntem'in dil öğreniminin olmazsa olmazı olduğunu düşünseler de, dil eğitimine ana dilin de eşlik etmesi gerektiğini savunanlar da mevcuttur. Bu iki yöntem arasında karar verebilmek için öğrenen kişilerin düzeyleri, öğrenme stilleri, öğrenilen çevresel etkenler, okulun durumu, sınıfın yapısı ve düzeyi

gibi birçok çevresel faktöre bakılmalıdır. Bu sebeplerden dolayı ana dilin kullanılması ya da kullanılmaması daha uygun bir yaklaşımdır denilemez.

> Yabancı dil öğretiminde, uygulanan yöntemden çok, sistemde görev alan yöneticilerin, uzmanların ve yabancı dil ile ilgili bilgileri öğrenciye sunmakla sorumlu olan öğretmenin tutumu önemlidir. Derste olumlu bir öğretim ortamının yaratılması, birçok öğretim etkinliklerinin etkili bir biçimde kullanılması, öğrencilerin gereksinim ve ilgilerinin göz önüne alınması ancak deneyimli ve iyi bir eğitim görmüş öğretmenin yardımı ile gerçekleşebilir. Öğretmen dersi öğrenciye sevdirecek tek kişi olup, öğretmenin yabancı dilbilgisi ve öğretim becerisi yetersizse öğrenci çevresi tarafından ne kadar dil öğrenmeye heveslendirilmiş olsa da başarı şansı azdır (Alkan ve Kurt, 1998, s. 119).

Öğretmenlerin, yabancı dil öğretiminde kullanabilecekleri, dilin tüm kazanımları üzerinde çalışan birçok öğretim yöntemi vardır. Araştırmada ele alınan yöntemler araştırmanın açıklığı açısından yalnızca yabancı dilde yazma yöntemleri ile sınırlı kalmaktadır.

> Buna göre yabancı dil öğrenenler, ana dilleriyle benzerlik gösteren konuları daha kolay öğrenirken (pozitif transfer) ana dillerinde karşılığı olmayan hedef dildeki unsurları daha zor öğrenmektedir (negatif transfer). İkinci dil öğrenenler, genellikle ana dilde karşılığını bildiği kelimeleri ve yapıları anlamlandırarak ikinci dili daha kolay öğrenirler (Lado; Carroll; Larson-Freeman ve Long; Ellis, akt. Sülükçü, 2018, s. 485).

Belirtilen bilgilerden yola çıkarak yabancı dilin öğreniminde öncelikle ana dilin ileri düzeyde kavranmış olması gerekliliği gözlemlenmektedir. Öğrencinin ana dildeki birikimlerini yabancı dile ve sınıf ortamına aktarabilmesi için öğretmene bu noktada büyük görev düşmekte, öğretmen öğrenen ile bilgi aktarımı arasında köprü görevi görmektedir.Bu noktada yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklerden faydalanılabilmektedir;

“Edward Anthony’ye göre; **Yaklaşım**, dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik birtakım varsayımlardır. **Yöntem**, seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır. **Teknik**, yöntemle tutarlı dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir” (Tosun, 2006, s. 81) .

Yaklaşımların bireysel olabilmesi açısından öğrencilerin yazılı anlatımla ölçülmeleri, bireysel çalışmalar ile değerlendirilmeleri gerekmektedir. Eğitim ortamının herkese hitap edebilecek şekilde hazırlanmış olması, eğitim programlarının da herkese hitap edebilecek edinimlerden oluşması gerekmektedir. Oxford'un 'strateji' kavramı için yaptığı açıklama Cyr tarafından şu şekilde verilmiştir;

"Oxford stratejileri "öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları prosedürler" ve daha sonra "aktif ve özerk katılım için kullandıkları araçlar" olarak tanımlamaktadır (Oxford, 1990, akt. Cyr, 1998, s. 31)".

Biz de çalışmamızda bu stratejileri göz önünde bulundurarak, analizlerimizi sürdüreceğiz.

2.4.1. Geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi dil öğretiminde kullanılan geleneksel yaklaşımın etkisi altındaki bir yöntemdir. Günümüzde hala çoğunlukla klasik diller için kullanılan dilbilgisi-çeviri yöntemi, dilbilgisi ve çeviri bilgisini temel alan bir yöntemdir.

> Dilbilgisi-çeviri yönteminde dilbilgisi, yapısal dilbilgisinin bir özetidir. Öncelikle, öğrenicilere okutulan metinlerdeki dilbilgisi kuralları öğretilir. Karışık ve zor dilbilgisi kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamalarına yer verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi, daha çok, dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının öğretilmesine bağlıdır. Kuralların birbirinden bağımsız cümlelerle verilmesi, çekimlerin gösterilmesi ve çeviri yapılması yöntemin başlıca ilkelerindendir. Çeviri ise okuma ve ilgili dilbilgisi konusunun teorik ve mekanik alıştırmalarından sonra yapılır. Bu yöntemle yapılan öğretim, cümle kalıpları ve çekimler üzerinde yoğunlaşmıştır (Demirel, 2010, s. 73).

Çeviri esnasında ise başvurulan yöntem basitten zora giderek çeviri alıştırmaları yapmaya yöneliktir.Çoğu araştırmada bu yönteme geleneksel ya da kuralcı eğitim adı da verilmektedir. Günümüzde modern dillerin eğitiminde ilk seçenek olmasa da hala yaygın olarak kullanılan bu öğretim yönteminin, kuralların öğrenimi yönünden uygun bir yöntem olmasına rağmen olumsuz yönleri de vardır. En çok eleştirilen kısmı ise okuma ve dinleme becerileri üzerine gerekli önemin verilmemesidir.

Krashen, yabancı dil edinimi hipotezini, dinleme, konuşma, zevk için okuma ve anlamlı dil kullanımı gibi faaliyetlerle tanımlar (Doğan, 2011, s. 257).

> Bu tanım dilbilgisi-çeviri yönteminin hiç değinmediği dinleme ve konuşma becerilerilerinin kazandırılması gerektiğini savunurken, dilbilgisi-çeviri yönteminin eksik kaldığı yanları kabaca özetler. Ancak bugün, modern dillerin öğretiminde kullanımından vazgeçilen dilbilgisi-çeviri yöntemi, YDÖ[2] çalışmaları bağlamında, kendisinden sonra ortaya atılan yeni YDÖ yöntem ve yaklaşımlarının oluşturulmasına sebep olmuştur. Zira oluşturulan yeni YDÖ yöntem ve yaklaşımlarının büyük bir bölümü, dilbilgisi-çeviri yönteminin eksikliklerinden hareketle gündeme gelmiştir. Böylelikle yaklaşık 2-3 yüzyıllık bir geçmişe sahip olan yabancı dil öğretimi çalışmaları, dilbilgisi-çeviri yöntemiyle büyük bir başlangıç ivmesi kazanmış olup günümüze değin sürdürülen çalışmalara hız da kazandırmıştır diyebiliriz (Kayalı, 2015, s. 229).

Çevirinin ve dilbilgisinin yazılı anlatım becerisine dayalı olduğunu düşünürsek, yazma becerisinin gelişmiş olması için dilin tüm becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bir becerisi bile eksik kalan dil eğitimi yeterli bir dil eğitimi olarak ele alınamadığı gibi düzeltilmesi güç bilgi eksiklikleri veya yanlışlarına da yol açabilmektedir.

2.4.2. Doğal Yöntem

Dil öğretiminde doğal yöntem için çeşitli tanımlara yer verilmekte ve diğer öğretim yöntemleri ile arasındaki farklılıklara değinilmektedir.

> Doğal Yöntem dilbilgisi öğretimine önem vermez ve de Dilbilgisi-Çeviri yöntemine karşıdır. Hedef dilin ana dile benzer bir biçimde öğretilmesi gerektiğini düşünen bir anlayışın sonucu olarak gelişmiştir. Klasik dillerin yerine, konuşulan dillerin öğretiminde kullanılır. Bu yöntemde telaffuz ve dilbilgisi öğretimi yapılmaz; çeviri ve başlangıçta okuma ya da yazı alıştırmaları yapılmaksızın, yalnızca dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilir (Demirel, 2010, s.47).

Doğal yöntemde Dilbilgisi-Çeviri yönteminde olduğu gibi kuralcı anlayış yoktur ve kurallar uzun açıklamalar halinde verilmemektedir. Öğrencilerin telaffuzları için

[2] YDÖ. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

telaffuz dersleri veya konuya uygun ortam hazırlanarak dolaysız öğretim yöntemine yer verilmez. Bu yöntem, yalnızca hedef dilin dinletilmesi ve konuşulmasına dayalı bir sistem üzerine kurulmuştur. Öğretmenin yabancı dili öğrenciye ana dilini öğrenir gibi öğretmesinin esas alındığı bu yöntemde öğretmenin hedef dili konuşması, mimiklerle destekleyerek dili anlatması, konuşmaların metne ihtiyaç duyulmadan ve dilbilgisi kuralları verilmeden anlaşılır hale gelmesi hedef alınmaktadır. “Doğal Yöntem, klasik yapıtların diline karşılık, "yaşayan" dilin yazılı dile karşılık "konuşma" dilinin öğretimini amaç edinmiştir” (Demirel, 2010, 47).

Öğrenenin hedef dili öğrenirken etkin olmasını, ana dilini öğrenirken olduğu gibi yanlışlıkları umursamadan konuşmasını ilke edinen bu yöntemde yanlışlıklar öğretmen tarafından yine doğal yöntem içerisinde düzeltilmektedir. Dilbilgisi yapıları doğrudan veya konuşma dili esnasında verilmez, yapılan alıştırmalar yoluyla kendiliğinden gelişme gösterirler. Dil öğreniminin her şeyden önce sözcük öğrenimi ile başladığını düşünürsek bu yöntem kelime dağarcığı ve dilbilgisi ve benzeri kuralların öğrenimi açısından çok önem taşımaktadır fakat yazı çalışmalarının olmayışından dolayı yazma becerilerini geliştirici yöntemler arasında yer almamaktadır.

2.4.3. Doğrudan/Dolaysız Yöntem

Dilbilgisi-Çeviri yöntemi ile öğrenicilerin yabancı dili sözlü iletişimde etkili şekilde kullanamadığı ileri sürüldüğünden dolayı Direkt Yöntem ortaya çıkmıştır. “Bu yöntemin uygulanmasında kullanılan temel kural, öğrenim sürecinde çeviriye kesinlikle izin verilmemesidir. Yöntemin adından da anlaşılacağı üzere öğrenici, yabancı dile direkt olarak maruz bırakılarak öğrenim süreci desteklenir. Amaç ise dilin yoğun bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır”(Larsen, Freeman, akt. Kayalı, 2015, s. 227).

Bu yöntemöğretimin hedefe göre planlanmasının, öğretimin yapılacağı ortamın düzeninin, kullanılacak araç gereçlerin uygunluğunun ve öğrencilere doğal öğretim esnasında sunulacak olan geribildirimin planlanmasıyla, öğrenmenin büyük ölçüde güçlendirilip hızlandırılacağı kuramına dayanmaktadır. Öğrenci hata ve yanlışlarını motivasyonunu kaybetmeden gözlemlemeli, gerektiği takdirde öğreten tarafından yine doğal öğrenme ortamı içerisinde uyarılmalı ve düzeltilmelidir. Ezbercilikten ve

kuralcılıktan uzak olan bu eğitim yönteminin de temelinde öğretici vardır. Durum öğretici tarafından belirlenir ve hazırlanır fakat öğrenme işlemi doğal ortamda ve öğrenci hedef dile maruz bırakılarak gerçekleşir. Böylece zaman içerisinde öğrenen kendi eksiklerini de fark edebilecek ve düzeltebilecek duruma gelecektir. Asıl amaç; herkesin öğrenebileceği, planlı, eksiği ve hatası olmayan bir şekilde tasarlanmış öğrenme deneyimleridir.

Doğrudan öğretim, öğrenene eğitimi organize edebileceği ortamı hazırladığı için bilginin kazanılması kaçınılmaz olmaktadır. Bilginin farklı şekillerde kullanılmasına olanak sağlamakla birlikte öğrenenin seviyesi yüksek ve bilinç düzeyi artmış ise durum örgüsü öğreten tarafından değiştirilmeye oldukça açıktır. Kısacası bu öğretim yöntemi her seviyedeki öğrenene her konuda hedef dili doğal ortamlarındaymış gibi öğrenme imkânı sağlamaktadır. Öncelikle bir elma soyma eylemini yaparken 'elmayı soyuyorum' diyerek soymak fiilinin anlamını gösterip sonrasında 'elmayı soy' komutunu verdiğimizde öğrencinin bunu kendiliğinden anlayıp yapabilmesi bu yönteme en somut örnek olmaktadır ve bu örnek dilbilgisinden yazılı çalışmalara kadar her alanda kullanılabilir olduğu için en etkili yöntemlerden biri olduğu düşünülmektedir.

2.4.4. İşitsel-Sözel Yöntem

Öğrencilerin daha çok konuşma becerisi üzerinde durup bu becerinin önemine ve yazma becerisine olan etkisine değinen yöntemdir.

> Bu yöntem II. Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmıştır. Amerikan askerlerinin dil ihtiyaçlarına hızlı cevap vermek ve İngilizce dışındaki dilleri çabucak öğrenmelerini sağlamak için geliştirilmiştir. Dilbilimci Bloomfield buna "ordu yöntemi" demektedir. Daha sonraki yıllarda okullarda da büyük ilgi uyandırmıştır. Amerikan askerlerine uygulanan ilkelerden hareketle Lado, Fries gibi dil uzmanları tarafından düzenlenmiş ve yeni bir yöntem olarak okullarda uygulanmıştır. Bu yönteme önemli katkıları olan Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre dilin doğal olarak öğrenilmesi önce dinleme ile başlar, ardından sırasıyla konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri gelir. Dil öğretiminde sesbilime (dilin ses yapısı), yapıbilime (sözdizimi) ve cümlebilime (cümlede anlam ve dilbilgisi) önem verilmelidir. (Güneş, 2011, s. 130)

Bu yöntem öğrencilerin dil öğreniminde konuşma becerisi üzerinde durmaktadır. Bu beceriyi geliştirmek için ise öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenerek oluşturulmuş çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanır.Bu yönteme yönelik, öğrenme esnasında kavramanın önemini göz ardı ettiği için iletişimi geliştirmemesi ve yalnızca tümevarım yoluyla eğitimin yetersiz olduğu gibi eleştiriler bulunmaktadır.

İşitsel-Sözel Yöntem yanlılarına göre ise:

> Dil sesbilim (fonoloji), yapıbilim (morfoloji) ve tümce bilim (syntax)'den oluşan bir sistemdir ve bu sistemin oluşumu, daha çok anlamla ilişkilidir. Bütün diller farklı ve kendi içinde bir bütündür. Kullanılan dil sürekli değişim içindedir. Dil öğreniminde, yazılı dilbilgisi alıştırmalarını yapmaktan çok gerekli cümle kalıplarını iyi bir şekilde öğrenmek esastır. Bunun içindir ki bu yöntemin sınıf içi uygulamasında Mim-Mem5 yani söyleneni tekrar etmek ve tekrarla ezberlenen cümle kalıplarına benzer cümle üretmek esastır (Demirel, 1992, s. 43).

"Bu yönteme önemli katkıları olan Bloomfield, Brooks ve Lado'ya göre dilin doğal olarak öğrenilmesi önce dinleme ile başlar, ardından sırasıyla konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri gelir" (Güneş, 2011, s. 130). Buna göre, işitsel yöntem dinleme ve tekrar yöntemleriyle öncelikle cümle yapılarını ve kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ettirip sonrasında yazıya aktarmayı amaçlamaktadır.

Bu yöntemin yazılı çalışmalara başta bir etkisi olmasa da öncelikle tekrar oyunları ile, örneğin bir cümlenin önce olumlu halini söyleyip olumsuzunu istemek, etken bir cümleyi edilgen halde söyletmek gibi çalışmalarla ilerleyen zamanlarda yazma becerilerine de etki edebileceği düşünülmektedir.

2.4.5. Bilişsel Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde ana dili kullanımının önemli olduğunu ve dil ediniminin kişinin kendisinin yarattığı bir süreç olduğunu savunan bilişsel yöntem ile ilgili kavramlara yer verilmiştir.

> Bu yöntem, bilişsel öğrenme kuramcılarından Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Caroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir. Genel

> itibariyle davranışsal dil öğretimine bir tepkidir. Dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

Bu yöntem, öğrenme sürecinin anlamlı ve altyapısı sağlam gerçekleşebilmesi için eski bilgilerin tamamen öğrenilmiş, yenilerin ise eskilerle bir bütün haline gelmiş olması gerektiğini savunmaktadır. Burada öğreten, direkt olarak konuşma veya direkt dilbilgisi kurallarını hedef alan ezberci öğrenme yerine anlamlı öğrenmeye yönelmektedir.

> Chomsky'ye göre yabancı dil öğretimi sürecinde, yalnızca, bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dil öğrenen bir kimsenin, yeni tümceler üretebilecek düzeni kavraması gerekir. Dil, kurallarıyla öğrenilmeli ve gerektiğinde ana dilin kullanılmasına ve çeviriye izin verilmelidir. Dil öğretim programı hedef dilin dilbilgisi kuralları etrafında anlamlı bir şekilde hazırlanmalıdır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 305).

Burada dilbilgisi kurallarının tümevarım ve tümdengelim yöntemleri çerçevesinde öğretilmesine önem verilmektedir. Yalnızca bir beceriye odaklanılmaması gerektiğini, dört temel dil becerisinin de aynı derecede önemli olduğunu savunur. Burada önemli olan hedef yabancı dilin dilbilgisi kuralları etrafında hazırlanan bir dil eğitim programına bağlı kalmaktır.

Uygulama şekli bir önceki yöntemin aksine ana dili kullanımının zaman zaman gerekli olduğunu savunmaktadır ve dilbilgisi öğretimi için ana dille karşılaştırmalar, kelime dağarcığının geliştirilmesi için hafıza teknikleri, telaffuz çalışmaları yapılmaktadır ve ders içi etkinliklerinden olabildiğince yararlanılmaktadır. Hataların öğrencinin motivasyonunu düşürmeden hızlıca ve öğretmen tarafından düzeltilmesi gerektiğini savunan bu yöntem, hem dilbilgisi öğretimi konusunda hem de bu öğretimi ezberci anlayıştan uzak bir şekilde gerçekleştirerek öğrencinin dikkatini çekme konusunda yazma becerisine oldukça fayda sağlamaktadır.

2.4.6. İletişimsel Yöntem

İletişim becerisinin geliştirilmesini hedefleyen bu yöntem dilin bir iletişim olduğunu desteklemektedir.

> Yöntemin geliştirilmesinde etkili olan isimler Hymes, Henry Widdowson, ChristopherBrumfit ve Keith Johnson, Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim – yeti] dilin doğasının açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüşlerdir (Hengirmen, akt. Memiş ve Erdem, 2013, s. 306) .

Bu yöntemde; "Tepki geliştirme modeli, rastlantılı öğretim ve bekleme süreli eğitim etkinlikleri yoluyla öğrencilerin iletişim becerileri artırılmaya çalışılır" (Doğan, 2012, s. 147). Derste kullanılan nesneler öğrenciyi odak nokta alarak ve öğrenilen dilin kültürel özelliklerini de gösterecek şekilde hazırlanır ve sunulur. Öğretmen de öğrenciler de ihtiyaç duyulursa ana dile başvurabilirler ve burada öğretmenin rolü yönlendirici olmaktır. Dilbilgisi kuralları özellikle yazılı çalışmalarla değil etkinlikler ile verilmeye özen gösterilmektedir. Daha çok sınıf içi rol ve diyaloglarla teatral bir eğitim sistemi içerisinde öğrenci hedef dile maruz bırakılır. Yazma becerisi ise metin ve görsel eşleştirme, diyalog doldurma veya metin tamamlama gibi çalışmalar ile aktarılır.

İletişimsel yöntemle ilgili eleştirilere bakıldığında özellikle dilbilgisi kuralları ile ilgili en sık rastlanan eleştiri, kuralların metin yapısı içerisinde verildiği ve ayrıntılarına girilerek öğretilmediği için gerekli olduğunda öğrencinin karşısına eksiklik olarak çıkacağı yönündedir.

2.4.7. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yönteme genel olarak bakıldığında bir yöntemler karması olduğu görülmektedir. Bu yöntemin amacı öğrenciye uygun öğretim planı geliştirmektir.

> Bu görüşü öne süren ilk isimler uygulamacı dilbilimciler Henry Sweet ve HaroldPalmer'tir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılır (Memiş ve Erdem, 2013, s. 307).

Bu yöntem, çeviri yönteminin hedef dilin öğreniminde gereksiz ve zor olduğu savunulmaktadır. Gerektiği zaman ana dile başvurulabilir. Öğrencinin gereksinimleri taban alındığı için öğrencilerin yaş grupları, sınıf ortamları ve bireysel farklılıkları önem taşımaktadır.

"Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ev ödevi verilir" (Doğan, akt. Memiş ve Erdem, 2013, s.308).

Yöntem her tür beceriye hitap ettiği için öğrenme ortamındaki gereklilikler doğrultusunda yazı çalışmalarını güçlendirici her türlü çalışma yapılabilir ve bu da tüm eksiklerin çözülmesi için her türlü olumlu ortamı yaratabilir. Fakat hakkındaki eleştirilere bakarsak bunlardan belki de en önemlisinin öğretmen yetersizliği olduğu görülmektedir. Her öğrencinin gereksinimlerine göre eğitim verilmesinin temel alındığı bir yöntem ile karşı karşıya olduğumuz göz önünde bulundurulursa, her yönteme aşina ve gerekli donanıma sahip öğretmenler gerekmektedir.

2.5. Yazma Süreci ve Stratejileri

Çalışmanın bu bölümünde yazma becerisinin kazanımında karşımıza çıkabilecek tüm olumsuzlukları en aza indirebilmek için düzenli ve doğru yazma alışkanlığı kazandırabilecek yazma süreçlerinden bahsedilmektedir. Yazma becerisini öğrenciye kazandırmak için belirlenen ilk yaklaşım hedef odaklı yaklaşım olmuştur. Fakat bu yaklaşım tek düze ve tek bir noktaya yöneldiği için ezberci bir öğretim yaklaşımı olmuş ve öğrenme sürecine pek faydası dokunmamıştır. Bu nedenle zamanla yazma süreci süreç odaklı bir sistemi benimsenmiştir. Bu sistem iki ayrı süreçten oluşmaktadır; çizgisel ve yinelemeli süreç. Bu bölümde yalnızca çizgisel süreçten bahsedip yazma aşamaları ele alınmıştır. Süreç odaklı yazma; yazma öncesi hazırlıkları, yazma süreci etkinlikleri ve yazma sonrası etkinlikleri olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır.

> Bloom yabancı dil öğretiminde süreç odaklı yazma becerisi için kullanılabilecek bilişsel stratejileri şöyle bir model içinde göstermiştir: Ön yazma – Yazma – Düzeltme. Ön yazma aşamasında kullanılacak stratejiler*kaynaklar bulma, ayrıntılandırma* ve *gruplama*; yazma aşamasında kullanılacak stratejiler ise *tekrar okuma, yerine koyma* ve *ana dilin stratejik kullanımı*; düzeltme aşamasında ise *bir*

rehber eşliğinde düzeltme, tekrar birleştirme ve *sözlük ve kitap gibi düzeltme araçlarını kullanma* olarak sıralanmaktadır (Can, 2011, s. 69).

Aşağıdaki başlıklarda yazma sürecinin aşamaları ele alınarak incelenmiştir.

2.5.1. Ön Yazma (Hazırlık) Süreci

Yazma becerisi gelişiminde yazma öncesi etkinliklerin çok önemli olduğunu vurgulayan İlter'e göre; "Öğrenci yazmaya başlamadan önce hedefini belirlemeli, hangi konuda yazacağı, yazdıklarını kimlere aktaracağı ve hangi noktaları vurgulayacağı konusunda kendinden emin olmalıdır" (İlter, 2014, s. 39). Bu aşamada öğretmenin görevi öğrenciyi en iyi şekilde yönlendirmek, hangi konuda nasıl yazacakları konusunda onlara yardımcı olmaktır.

"Hazırlık çalışmaları beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, konuyla ilgili araştırma yapma, görsel araçlardan yararlanma, konuyu sınıfta tartışma gibi çeşitli yollarla yapılabilir" (Coşkun, akt. Coşkun ve Esra Nur, 2011, s. 70).

Sınıf içerisinde yapılabilecek kontrollü yazma etkinliklerine süre tutarak yazma, dinlenilen metni yazma, noktalama ve vurguya göre yazma gibi etkinlikler örnek verilebilir. Bu etkinlikler sırasında öğrenciler kendi yazdıklarını değerlendirme, araştırma yapma ve arkadaşları ile fikir alış verişi yapma, sonrasında ise öğretmen tarafından veya sınıf içerisinde kontrol edilerek yazılı yanlışları düzeltme imkanı bulmaktadırlar.

2.5.2. Yazma Süreci

Bu süreçte bir taslak ve konu hazırlanır ve öğrenciden belirli bir konu üzerinde yazması beklenir. Belirlenen konu bir düşünce metni veya dilbilgisi alıştırmaları üzerine bir çalışma gibi her türlü kullanıma açıktır. Belirlenen taslağın hedef kitleye uygunluk açısından değiştirme hakkı mevcut olup, ekleme çıkarma ve değişiklikler de yapılabilmektedir. Dilbilgisi kuralları yönünden kelime, ögelerin sıralaması ve noktalama işaretlerinin kullanımı yönünden metin hem öğretmen hem öğrenci tarafından kontrol edilerek yazılır.

2.5.3. Düzeltme Süreci

Yazma eyleminin süreçlerinden en sonuncusu olan düzeltme süreci ile ilgili içeriği detaylı olarak belirtmek gerekirse;

"Bu basamakta yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı, alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir" (Karatay, 2013, s. 37) .

Çeşitli yöntemlerle değerlendirilerek düzeltmeleri gereken noktalar belirlendikten sonra mantıksal bir bütün içerisinde sıralanıp sıralanmadığına, tekniklerin doğru kullanılıp kullanılmadığına ve anlamsal bütünlüğe bakılır. En son noktalama, imla ve dilbilgisi hataları da kontrol edilerek düzeltme süreci tamamlanır.

Metinlerin değerlendirilmesi metnin planı, amacı, kullandığı sözcükler ve dil kuralları açısından farklı biçimlerde yapılabilir;

- Kişi kendi yazdığını değerlendirir,
- Kişi grup veya sınıftaki bir başka arkadaşının metnini değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir,
- Uzman veya öğretmen her kişinin yazdığı metni değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir,
- Seçilen bazı metinler görselleştirilerek birlikte değerlendirilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 71).

Tüm bu süreçlerin sonucunda yazma eyleminin düzeltme süreci tamamlanmış ve yazılı anlatıma hazır olmaktadır.

2.6. Yabancı Dilde Yazma Stratejileri

Yabancı dil eğitiminde 'strateji' kavramı öğretmen veya öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünceler olarak değerlendirilmektedir. "Öğrenme stratejileri, öğrenciler tarafından öğrenmeyi kolaylaştırmak, dil veya içerik bilgisinin hatırlanması için kullanılan teknikler, yaklaşımlar ve yapılanmış davranışlardır" (Chamot, akt. Can, 2012, s. 3).

Strateji odaklı yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek ilerlenebileceği için eksiksiz ve kalıcı bir öğrenmenin en önemli adımları atılmış olacaktır.

> Strateji kavramı, bir amacın gerçekleştirilmesi için kullanılan plan, adım veya bilinçli eylemlerdir. Dil öğrenme stratejileri öğrencinin dil öğrenmeyi daha eğlenceli, daha kendine yönelik ve daha başarılı, daha kolay, daha hızlı ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir yapmak için kullandığı belirli eylemlerdir (Oxford, akt. Can, 2012, s. 3).

Yazma stratejileri her alanda olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de öğrenenin gerekliliklerini iyi gözlemlemeyi gerektirmektedir. Bu bağlamda, ihtiyaca uygun hazırlanmış strajetilerin belirli bir plan çerçevesinde ve süreklilik sağlayabilecek şekilde hazırlanması önem taşımaktadır.

2.6.1. Bireysel Çözüm Odaklı Stratejiler

Stratejiler öğrenciler tarafından öğrenmeyi düzenlemek ve kolaylaştırmak amacıyla bilinçli olarak seçilen etkinliklerdir. Bu bağlamda, her öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda bir stratejiye başvurmak gerekmektedir. Öğrenci ihtiyaçları motivasyon, yaş, cinsiyet, sosyal çevre, aile, konu eksikleri gibi pek çok noktaya dikkat edilerek çoğunlukla öğrencinin kendi öz farkındalığı ile gerek duyulduğu takdirde ise öğretmen tarafından belirlenmeli ve buna göre bir yol izlenmelidir.

Yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasında önemli olan etkiler aşağıda özetlenmiştir ;

- Motivasyon: içsel motivasyonu yüksek olan öğrenciler daha çok ve çeşitli stratejiler kullanır, örneğin başarısız öğrencilerin daha az duyuşsal stratejileri kullandıkları gözlenmiştir (Yang, akt. Benson ve Goa, 2008, s. 26-37),
- Cinsiyet: kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok ve daha çeşitli strateji kullanır (O'Malley ve Chamot, 1990),
- Kültürel geçmiş: İsrail'e Rusya Federasyonu'ndan yeni gelen göçmenlerin ezberleme, kural öğrenme, dilbilgisi etkinlikleri yapma gibi daha geleneksel stratejileri kullandıkları, beş yıl geçirmiş göçmenlerin ise daha çok iletişimsel stratejileri kullandıkları bulgulanmıştır (Levine ve ark., akt. Benson ve Goa, 2008, ss. 26-37),

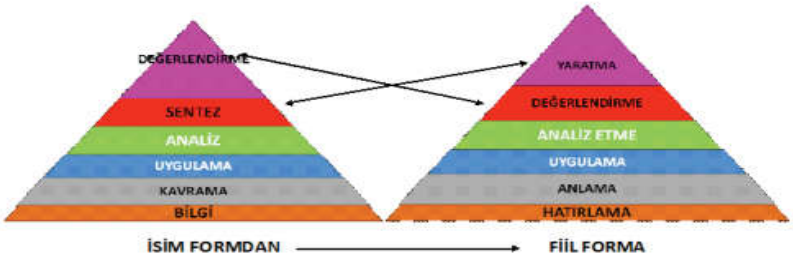
- Tutum ve inançlar: ezberlemenin önemli olduğuna inanan öğrencilerin bellek stratejilerini az kullandıkları; özyeterliği yüksek öğrencilerin daha çok bilişsel strateji kullandıkları gözlenmiştir (Yang, akt. Benson ve Goa, 2008, ss. 26-37),
- Konu (görev) tipi: kolay etkinliklerde strateji kullanımında dil düzeylerine göre bir fark görülmemiştir ancak, zor görevlerde dil düzeyi yüksek olanlar daha çok strateji kullanmaktadır (Oxford, 2004),
- Öğrenme araç-gereçleriyle ilişki de öğrenme stratejilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Donato ve McCormick, 1994),
- Kanada'da MBA programına kayıtlı Çinli öğrencilerin dil derslerinden ana dili konuşucularıyla birlikte almaya başladıkları seçmeli derslerde strateji kullanımlarının daha iletişimsel ve toplumsala doğru eğildiği gözlenmiştir (Parks ve Raymond, akt. Benson ve Goa, 2008, ss. 26-37),
- Yaş ve sınıf: yetişkin öğrenciler ve dil düzeyi yüksek öğrenciler daha çok ve çeşitli öğrenme stratejileri kullanmaktadırlar. Örneğin başlangıç seviyesindeki öğrenciler daha çok sözcük çeviri stratejisini kullanırlar; yaşı küçük öğrencilere daha çok görevlerin başarılması için gerekli olan stratejiler öğretilebilir, oysa yetişkin öğrencilere planlama, değerlendirme ve kendini gözleme gibi üstbilişsel stratejiler öğretilebilir (Cohen ve Weaver, 2005, s. 37).
- Öğrenme biçimi: Gallin'e (1999) göre okuma becerisinde soyut öğrenenler daha çok çıkarımda bulunma stratejisini kullanırlar (Gallin, akt. Cohen ve Weaver, 2005, s. 69). Sözcük öğrenme için içe dönük ve işitsel öğrenenler sözcükleri daha çok tekrar ederler, oysa dışa dönük öğrenenler daha devinimsel ve görsel öğrenirler ve soru sorarak kartlara sözcükleri yazarlar,
- Belirsizlik toleransı: karmaşık gerçekliklerle daha iyi baş etmeyi sağlar, belirsizlik toleransı yüksek olan öğrenciler daha açık fikirli olup bazı etkinliklerde daha başarılı olarak bulunmuştur, bu eşiği düşük öğrenciler ise daha çok sınıflandırma ve bölümleme yapmak isterler bu bağlamda da daha karmaşık görevlerde daha başarısız olmaktadırlar (Oxford, 1990, s. 142). (Oxford, 1990, akt. Can, 2011, ss. 85-87)

2.6.2. Bloom'un Süreç Odaklı Yazma Becerileri İçin Bilişsel Stratejisi

Eğitim programlarının oluşturulmasında da yaygın olarak kullanılan Bloom taksonomisi (sınıflandırması), öğrenme ve öğretme sürecindeki sistematik sınıflandırmaya dikkat çeken bir görüş olarak 1956'larda kabul görmüştür.

Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonomi 1990'lı yıllara kadar güncelliğini korudu. Fakat aradan geçen zamanda teknoloji ve diğer alanlardaki hızlı gelişime ve değişime uyarlanması ihtiyacı ortaya çıktı. Anderson ve Krathwohl taksonomi üzerinde yaptıkları incelemelerden sonra taksonominin güncellenmesi gereken yönlerini belirlerdiler. Yeni gelişmeler karşısında BT'nin eksiklikleri belirlenip

gerekli güncellemeler yapılarak taksonomi yeniden düzenlendi (Krathwohl, akt. Beyreli ve Sönmez, 2017, s. 216).



Yenilenmiş taksonomi tablosu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yenilenmiş Taksonomi Tablosu

	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

Anderson ve Krathwohl, (akt. Özçelik, 2010, s. iv), Krathwohl, 2002, s. 216.

Tablo 12'de belirtilen stratejide 6 basamak bulunmaktadır ve bu basamaklar sırasıyla aşağıdaki gibi anlamlandırıp uygulamaya konulabilir:

- Hatırlama basamağında öğrenci alt bilişsel süreci kapsayan sembolleri bilme, basit formların ve basit teknolojik bilgilerin terimlerini ve anlamlarını hatırlama gibi süreçleri yapabilmektedir. Ayrıca bu basamak, uzun süreli bellekteki bilgilerin hatırlandığı ve tanımlandığı basamaktır.
- Anlama basamağı, bilgilerin anlamlandırıldığı ve aktarıldığı basamaktır.Buradasözel bilgileri anlama, sayısal işlemleri sembol diline çevirmeye benzer eylemler gerçekleştirilir. Zihinsel süreçlerin gelişip gerçekleştiği bu basamakta anladığı bilgiyiyorumlama becerisi ve bu bilgiden yola çıkarak yeni bilgileri yorumlama gibi beceriler elde edilir.
- Uygulama basamağında anlamlandırılmış bilgi işlenir ve uygulanacak işlem meydana getirilir.
- Analiz basamağı, uygulamada bir bütün halinde oluşturulmuş bilgiyi parçalarına ayırabilme becerisi kazanılan basamaktır. Bu basamak sayesinde öğrenci bilgiyi

nasıl bir araya getirdiğini ve nasıl sınıflandırması gerektiğini öğrenir ve gerektiğinde bilgiyi birleştirme becerilerini de edinir.

- Değerlendirme basamağı, hedeflenen uygulama için gerekli materyal veya yöntemlerin uygunluğu ile ilgili yargıda bulunabilmektir. Değerlendirme basamağı sayesinde öğrenci belirlenen ölçütler doğrultusunda, bulduğu bilgileri destekler, savunur ve eleştirebilir ve böylece görüşlerini belirtme yeteneğine sahip olur.
- Yaratma basamağı ise eski bilgilerden yola çıkarak yeni fikirler yaratmayı sağlayan basamaktır. Bu basamakta hedef, öğrencinin tam bir bilgi oluşturmak için elindeki parçaları birleştirme becerisi edinmiş olması veya kendiliğinden yeni bir ürün oluşturabilme yeterliğine sahip olmasıdır.

2.6.3. Oxford'un İletişimsel Yeterlik Kazanma Amacına Yönelik Stratejileri

Oxford tüm dil öğrenme stratejilerinin amacının iletişim yeterliği kazanmak olduğunu belirtmiştir. Bu yeterliğin kazanılabilmesi için öğrenciye doğru ortamın sağlanması gerekmektedir. Doğru ortam da ancak öğrencinin tutumu ve ihtiyaçları doğrultusunda sağlanabilmektedir. Uygun ortam sağlandıktan sonra önce stratejilerin hedef dile göre seçilmesi ve seçilen stratejilerin devamlılığının olması gerekmektedir. Tüm bu stratejilerin doğru uygulanabilmesi için de öğretmenlere bu konuda gerekli eğitim ve desteğin sağlanması ön koşuldur.

> Oxford'un (1990) sınıflandırması oldukça kapsamlıdır. Ayrıca, sadece stratejiler değil bu stratejilerin kullanılması için kullanılması gereken adımları veya taktikleri de belirlemiştir. Buna göre her strateji belirli adımlar veya taktikler gerçekleştirilerek kullanılabilir hale gelmektedir. Oxford'a göre stratejiler dolaylı ve doğrudan olmak üzere ikiye daha sonra da her biri üç alt sınıfa ayrılarak toplamda altı strateji türüne ayrılmaktadır (Can, 2011, s. 91) .

Doğrudan Stratejiler	**Dolaylı Stratejiler**

***Bellek* (Memory) Stratejileri**
• *Zihinsel bağlantılar yaratmak*
  ○ *Gruplama*
  ○ *İlişkilendirme*
  ○ *Yeni sözcükleri bağlama yerleştirme*
• *Bunlara görüntü ve sesler bağlamak*
  ○ *Görseller kullanma*
  ○ *Anlamsal haritalar*
  ○ *Anahtar sözcükler kullanma*
  ○ *Bellekte sesleri simgeleştirme*
• *İyice gözden geçirme*
  ○ *Planlı gözden geçirme*
• *Eylemden yararlanmak*
  ○ *Fiziksel ve ya duygusal tepki verme*
  ○ *Mekanik teknikler kullanma*
	***Üst bilişsel* Stratejiler**
	• *Öğrenmeyi merkezileştirmek*
	  ○ *Gözden geçirme ve ya bilinenle ilişkilendirmek*
	  ○ *Dikkat etmek*
	  ○ *Dinlemek için konuşmayı erteleme*
	• *Öğrenmeyi planlayıp düzenlemek*
	  ○ *Dil öğrenme ile ilgili bilgi alma*
	  ○ *Öğrenmeyi düzenleme*
	  ○ *Amaçlar belirleme*
	  ○ *Dil görevlerinin amacını belirleme*
	  ○ *Dil görevlerini planlama*
	  ○ *Uygulama olanaklarını arama*
	• *Öğrenmeyi değerlendirme*
	  ○ *Kendini gözleme*
	  ○ *Kendini değerlendirme*

***Bilişsel* (Cognitive) Stratejiler**
• *Uygulama yapmak*
  ○ *Tekrar*
  ○ *Ses ve yazma sistemleriyle uygulama yapmak*
  ○ *Formül ve örnekleri tanımak ve kullanmak*
  ○ *Tekrar birleştirmek*
  ○ *Doğal uygulama*
• *İletiler alıp gönderme stratejileri*
  ○ *Fikirleri çabuk alma*
  ○ *Kaynaklar kullanma*
• *Analiz edip sorgulama*
  ○ *Tümdengelimli düşünme*
	***Duyuşsal* Stratejiler**
	• *Kaygı seviyesini düşürmek*
	  ○ *Rahatlama, derin nefes alma ve meditasyon yapmak*
	  ○ *Müzik kullanma*
	  ○ *Güldürü kullanma*
	• *Kendini cesaretlendirmek*
	  ○ *Olumlu cümleler kurmak*
	  ○ *Akıllıca risk almak*
	  ○ *Kendini ödüllendirmek*
	• *Duygusal harareti düşürmek*
	  ○ *Vücudunu dinlemek*
	  ○ *Değerlendirme listesi kullanmak*
	  ○ *Dil öğrenme günlüğü tutmak*

○ *Analiz etme* ○ *Diller arası analiz yapmak* ○ *Çevirmek* ○ *transfer* • *Girdi ve çıktı için yapılar oluşturmak* ○ *Not almak* ○ *Özetlemek* ○ *Altını çizme*	○ *Duygularını başkalarıyla paylaşmak*
***Telafi* (Compensation) Stratejileri**	***Toplumsal* Stratejiler**
• *Akıllı tahminler yapmak* ○ *Dilsel ip uçlarını kullanmak* ○ *Diğer ip uçlarını kullanmak* • *Konuşma ve yazmadaki sınırlılıkların üstesinden gelmek* ○ *Anadile dönmek* ○ *Yardım almak* ○ *Mimik ve jest kullanmak* ○ *İletişimden kaçınma* ○ *Konuyu seçmek* ○ *İletiyi ayarlamak* ○ *Yeni sözcükler kullanma* ○ *Yerine koyma ve ya eşanlamlı sözcükler kullanma*	• *Sorular sormak* ○ *Açıklama/doğrulama aramak* ○ *Düzeltme istemek* • *İşbirliği yapmak* ○ *İşbirliği yapmak* ○ *Dilsel düzeyi yüksek olanlarla işbirliği yapmak* • *Empati yapmak* ○ *Kültürel anlayış geliştirmek* ○ *Başkalarının düşünce ve duygularının farkına varmak*

" Oxford'dun (1990) *Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması* "

(Can, 2011, ss. 90-92)

Burada belirtilen stratejiler aşağıda alt başlıklar şeklinde açıklanmıştır.

2.6.3.1. Oxford'un Dolaylı Stratejileri

Öğrencinin kendini, ihtiyaçlarını ve ne şekilde öğrendiğini kısacası kendisini yorumlayabilmesini ve bu doğrultuda uygun stratejiyi kullanmasını, kendini tamamlamasını yani üst bilişsel bilgiler edinmesini sağlayan stratejilere dolaylı stratejiler denmektedir.

> Strateji öğretimiyle ilgili araştırmalara göre üstbilişsel stratejilerin erken yaşlarda öğretilmesi, üstbilişsel farkındalığı arttırır, öğrenmeyi etkin ve amaç odaklı hale getirerek öğrenilmesi yıllar alacak bir konuyu kolaylaştıracaktır. Dolayısıyla, strateji öğretimi çocukların gereksinimi olmadan çok önce başlamalı, çünkü küçük

> çocukların bunu becerebilecek yetkinliği vardır (Anderson ve Chamot, akt. Can, 2012, s. 14).

Chamot ve arkadaşları tarafından önerilen üstbilişsel strateji modeline göre ilk basamak öğretmenin uygun stratejiyi bulması ve bunun kullanılabileceği etkinlikleri planlamasından oluşmaktadır. İkinci basamak öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri, stratejilerin onlarda işe yarayıp yaramadığını gözlemledikleri, yeni stratejiler önerdikleri, farklı çalışma biçimlerine ayak uydurdukları ve gözlem yaptıkları aşamadır. Üçüncü ve son basamak ise öğrencinin stratejileri ve kendini değerlendirdiği ve özet yaptığı basamaktır.

Bir diğer dolaylı strateji türü olan duyuşsal stratejiler duygu, motivasyon ve kaygı gibi duyuş odaklı stratejilerdir. Bu alanlar öğrenmede sürekli sorunların kaynağını oluşturmakta ve oldukça büyük bir rol oynamaktadır. "Öğrenmedeki başarı veya başarısızlık üzerinde en çok etkisi olan öğrencinin duyuşsal tarafıdır, olumsuz duygular gelişimi durdurabilir, diğer yandan olumlu duygular öğrenmeyi çok eğlenceli ve etkili bir hale getirebilir" (Oxford, akt. Can, 2011, s. 100).

Öğrenme esnasında öğrencilerin motivasyonlarının artması için kendilerinin belirli bir amaçlarının olması, kendilerini yeterli bulmaları, kendilerini kontrol edebilmeleri ve başarısızlık hakkında tutumlarının da olumlu olması gerekmektedir.

> Motivasyon stratejilerine başvurmak ödül ve cezaya başvurmaktan daha önemlidir. Sıkı ve sert yaklaşımlar kısa dönemde işe yarayabilmekte, fakat nadiren uzun dönemde olumsuz sonuçlanmaktadır. Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmek için basılacak sihirli motivasyon düğmeleri olmamasına karşın farklı öğretme metotları işe yarayabilmektedir (Ilgar, 2004, s. 214).

Bu aşamada öğrencilerin motivasyon odaklı bir çalışma ortamı olmadan hedef dili öğrenemeyeceklerini fakat ortamın oluşturulması için de toplumsal stratejiler ile duyuşsal stratejilerin birlikte kullanılması gerektiği görülmektedir. Toplumsal stratejiler olarak belirtilen dolaylı stratejilerin en son noktasını oluşturan basamakta amaçlanan ise öğrenciye verimli bir öğrenme ortamı sağlamaktır. En önemli nokta öğrencinin söyleşiler, projeler veya ikili çalışmalar gibi etkinliklerile hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle olabildiğince aynı ortamda bulunmasını sağlayabilmek, bu sayede

öğrencilere kendileriyle başkalarının dilsel ilerleyişini, gelişimini karşılaştırma imkânı sunmaktır. Dolaylı stratejileri araştırma bağlamında değerlendirecek olursak, öğrencilerin hatalarını fark edebilmeleri için onlara ihtiyaçlarını sunan bir stratejidir. Bu yöntem ile onları doğal hayat içerisinde bir öğrenme sürecine sokarak eksiklerini fark etmeye ve düzeltmeye elverişli bir ortam yaratır.

2.6.3.2. Oxford'un Dolaysız Stratejileri

Stratejilerin öğrenmeyi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeleri bakımından sınıflandırıldığı söylenebilir.

> Araştırmacıların biliş, dil ve öğrenme konularını birbiriyle ilişkilendirmesi öncelikle bilgi işleme modelleri bağlamında çerçevelendirilmektedir. Bu çerçevede özel olarak bilginin zihinde nasıl depo edildiği ve daha sonra gerektiğinde çıkarılıp kullanıldığı, dilsel girdinin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe nasıl aktarıldığı ve erişildiği, dikkatin ve farkına varmanın öğrenme üzerinde etkisi, insan belleğinin sınırlı yeteneği olduğu, açıklayıcı dilsel bilgi ile yöntemsel dilsel bilgi arasındaki ilişki araştırılmakta ve sınıf içi uygulamalara etkileri üzerinde durulmaktadır (Ellis, 2005, s. 6).

Bellek stratejisinde önemli nokta öğrencinin bilgiyi fark edebilmesidir. Burada ilk olarak öğrenci ilgisini çeken bilgiyi belleğine aktarır ve ona odaklanır, sonrasında bilgi uzun süreli belleğe aktarılarak edinme aşamasından geçirilir, daha sonra ise öğrenen öncelikle yeni gelen bilgiyle önceden uzun süreli bellekte bulunan bilgiyi birbirine ekler ve aralarında oluşturduğu bağ sayesinde bilgileri daha sonra gerekli olunca kullanmak üzere depolar. Son aşamada ise bilgi ihtiyaç duyulan anda bulunduğu yerden çıkarılır ve ana belleğe aktarıldığı zaman öğrenme işlemi gerçekleşmiş olur. Stratejilerin öğrenmedeki önemi bu aşamaların bilinçli bir şekilde yapılmasını sağlamaktır. Dickinson'a göre "bilişsel öğrenme stratejileri öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken kullandıkları bilinçli yollardır. Örneğin, sözcük öğrenmek isteyen bir öğrencinin sözcükleri listeler halinde yazıp tekrar tekrar okuması veya öğrenmek istediği sözcükleri başka sözcüklerle zihninde bağlantılandırması gibi" (Can, 2011, s. 103).

Bilişsel stratejilere sınıf ortamında okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri için kullanılan stratejiler denilebilir. Telafi stratejileri ise öğrencilerin artık gerekli olduğu takdirde ana dilinden çıkarımlar yaparak, geliştirdikleri sözcük öğrenme stratejilerinden yardım alarak ve bu tarz çalışmalarla bilgileri birleştirip gerekli yerlerde düzeltmeler yapabilme kapasitesine sahip olmalarını sağlayan stratejilerdir. Bilişsel stratejiler çoğunlukla öğrenme ortamı çerçevesindeki öğrenimin başarılı olmasına yöneliktir. Üst bilişsel stratejiler ise öğrenmeye başlamadan önce yapılan planlar, kişilerin ihtiyaçlarına yönelik öğrenme stilleri bulmaları ve bunları bilinçli bir şekilde uygulayıp bunun sonucunda kendileri yorumlayıp düzeltebilecekleri yetileri edindirmeye hizmet etmektedir.

2.7. Chomsky'nin Temel Kavramları: Edim ve Edinç

Chomsky'nin geliştirdiği dilbilgisel edinç ve edim kavramlarından söz etmek gerekirse, edinç bir kişinin ana diline ait tüm yetilerinin bilgisidir. Edim ise bu yetileri kullanarak ortaya çıkardığı anlam bütünleridir. Örneğin ana dilindeki özneler, nesneler ve yüklemlere ait dilbilgisi yetileri edinç iken, bunları kullanarak kurduğu cümleler edimdir. Bu doğrultuda hata ve yanlış kavramlarını ele alırsak, hata bir kişinin ediminden, yanlış ise edinç bilgisinden kaynaklıdır.

Bu bağlamda, hatalar yani edimden kaynaklanan, bilginin bir bütün haline getirilip kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar geçicidir ve düzeltilebildiği için üstünde durulmasının da pek bir önemi yoktur. Yanı sıra yanlışlar edinçten, ana dili veya hedef dile ait bilgilerin öğrenilmesinden kaynaklanan yanlışlardır ve en çok üzerinde durulup düzeltilmesi gerekenler yanlışlardır, çünkü özel bir profesyonel yardım olmaksızın düzeltilemezler ve düzeltilemedikleri takdirde dil öğrenimini içinden çıkılamaz bir hale getirebilirler.

Chomsky, her insanın ana dili ile ilgili sahip olduğu sezgiye edinç demiştir. Edimin ise edinç kaynaklı üretilen cümleler olduğunu savunmuştur. Buradan yola çıkarak edinç bilgimiz hatasız olsa bile edim esnasında hata olabileceğini öne sürmüştür. Başka bir deyişle, kişinin diline ait bilgileri hatasız olsa bile dilde üretime geçtiği sırada, herhangi

bir dış etkene bağlı olarak hata yapabilir. Bu tamamen dış etkenlere bağlı düzeltilebilen bir hatadır.

2.8. Hata ve Yanlış Kavramları

2.8.1. Hata Nedir? / Yanlış Nedir?

Hata kavramı diğer adıyla sistematik olmayan yanlışlar edim temellidir. Öğrencinin içinde bulunduğu duruma göre değişkenlik gösteren, anlık ve hiçbir yardım almadan tek başına düzeltebileceği yanlışlardır. "Marquilló Larruy'a göre, 'yabancı dillerin öğretiminde hata, öğrenenlerin dilin temeline hakim olmalarına rağmen, dikkatsizlik ve yorgunluk gibi etkenlerden dolayı yaptıkları yanlış türlerindendir" (Demirtaş ve Gümüş, 2009, s. 128). 'S'appeler' fiil çekiminin bilinmesine rağmen 'biz' (nous) öznesinde tek 'l' harfi ile yazmayı unutmak ve çift 'll' ile yazmak bu duruma örnek gösterilebilir. "Bilgi dağarcığındaki boşluktan kaynaklanan yani doğru bilgi eksik olduğu için öğrenenin yaptığı yanlışlar için 'error' sözcüğünü kullanırken, öğrenenin doğrusunu bildiği hâlde çeşitli nedenlerle (yorgunluk, dalgınlık gibi) yaptığı hatalar için 'mistake' sözcüğünü kullanmaktadır" (Çerçi, Derman, Bardakçı, 2016, s. 696).

Kısacası, hata kavramı bir bilginin doğrusunun bilinmesine rağmen duruma bağlı etkenler sebebiyle gözden kaçırılması veya unutulması durumudur ve öğrenenin bireysel farkındalığının artırılması gibi çalışmalar ile düzeltilebilmektedir.

Yanlış kavramı ise edinç'e dayanır, anlık yanılgıya değil bilginin eksik veya yanlış öğrenilmesine bağlıdır. Hatalar sistematik hale geldiği zaman yanlışa dönüşmektedirler. Bu nedenle öğrencinin kendiliğinden düzeltebileceği bir durum söz konusu olamaz, mutlaka profesyonel bir yardıma ihtiyaç duyulmaktadır.

2.8.1.1. Hata ve Yanlış Kavramları Arasındaki Farklar

Bir önceki bölümde özellikle yabancı dil öğreniminde hata ve yanlış oranlarını en aza indirebilmek için en etkili olabilecek öğrenme stratejilerinden bahsedilmiştir. Bu stratejilerdeki en önemli nokta öğrencinin eksiklerini bulmaya ve direkt ona odaklı

çalışmalara dayalı olmalarıdır. Her ne kadar her strateji her öğrenme şekline veya öğrenciye uymasa da, zamanla birçoğugünvelliğini kaybetmiş olsa bile yine de her birine uygun ortam ve durumlar oluşabilmektedir. Bu stratejilerin araştırmanın hedef kitlesine uygun olup olmayacağına, yapılan yanlışların düzeltilebilmesi için öneri olarak sunulup sunulamayacağına karar verebilmek için öncelikle hata ve yanlış kavramlarının ne olduğunu açıklamak gerekir.

2.8.2. Yanlış Çözümlemesi

"Dil kullanımı, kültürel ve sosyal bir olgu olarak anlaşıldığından beri başka bir dili öğrenmek de bir ölçüde bu dilsel ve kültürel normları yeniden düzenlemeyi gerektirir" (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 848). Bu noktada bire bir Türkçeden Fransızcaya geçen kelimelerde bile yazım yanlışları olabileceği gibi, dilin her türlü alanında yanlışlar olabilmekte ve düzeltilmesi zaman geçtikçe zorlaşabilmektedir.

Corder (1967), dil öğrenme sürecindeki yanlışların verdiği kanıtları şu şekilde ele almaktadır:

1. Yanlışlar, gelişimin ne kadar gerçekleştiğine ilişkin bilgi verebilir.
2. Yanlışlar, ikinci dilin nasıl edinildiğine ilişkin kanıtlardır.
3. Öğrenme süreci boyunca öğrenci için hangi aşamaların gerektiği, yanlışlarla açığa çıkarılmaktadır.
4. Yanlışlar, öğrenme sürecini ilerletmek için dilsel araçların gözden geçirilmesini sağlar (Yılmaz ve Bircan, 2015, s. 117).

Corder'ın ifadesinden yola çıkarak, öğrencilerin yanlışlarının öğretmenler açısından oldukça faydalı oldukları ve öğretme aşamasında rol oynadıkları söylenebilir. "Yanlış çözümleme yaklaşımının temel amacı, dil öğrenen kişilerin en sık yaptığı hataların tespit edilerek bu yanlışların sistemli bir biçimde azaltılmasına dayanır" (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 848). Öğrencilerin yanlışlarını varsayım temelinde değerlendiren ve çözüm önerileri sunan karşıtsal çözümlemeye yardımcı olarak ortaya çıkan yanlış çözümlemesi varsayıma göre değil öğrencinin geri dönütleriyle, onlardan aldığı bilgilere göre çözümleme oluşturmaktadır. Tespit edilen problemler varsayımsal olmadığı için, yanlış çözümlemesi öğrenme stratejilerinin kullanılmasında da daha etkili olmaktadır. "Yanlış kavramı öğretmenin öğrencilerin bilgi düzeylerini

değerlendirebileceği bir araçtır. Bir yanlışın sistematikleşme sıklığına bağlı olarak, öğretmen etkisiz kalan öğretim stratejisini değiştirebilir" (Öztokat, 1993, s. 71).

Araştırma bu alanda öğrencilerin kendi ifadelerinden, üst bilişsel yani kendi farkındalıklarından yola çıkarak, bunların öğrenci lehine nasıl düzeltilebileceği, bu aşamada ne gibi öneriler sunulabileceği ve sözü geçen stratejilerden hangilerinin hangi tip öğrenci üzerinde kullanılmasının olumlu sonuçlar verebileceğini sorgulamaktadır. Yanlış çözümleme çalışmaları bu alanda bize Fransızca öğrenen öğrencilerin yanlışlarının tespit edilerek önlenebilmesi için gerekli çalışmaların yapılabilmesi açısından yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

2.8.2.1. Yanlışların Kaynağı ve Sınıflandırılması

Yanlışlara sebep olarak birçok etkenden söz edilebilir; toplumsal ve çevresel faktörler, yetkinliği kısıtlı öğretmenler, okul ortamı, kültürlerarası etkenler, yetersiz eğitim, motivasyon, yaş, din, ırk, psikolojik etkenler, yanlış strateji kullanımları, üstbilişin yeterince kullanılamaması vb. Corder'ın sınıflandırmasına bakacak olursak bu noktada yanlışların kaynaklarını üç ana başlığa ayırdığını görebiliriz; diller arası aktarım, kullanılan strateji ve materyaller ve aşırı genelleme. Fakat genel olarak yanlış kavramı dil içi ve dış dışı olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Dil içi yanlışlarda öğrenci hedef dilin yapısını doğru öğrenemediği veya eksik öğrendiği için gerçekleşen yanlışlardır. Örneğin belirli ya da belirsiz tanımlıkların yanlış kullanımı ya da kelimelerin yazılışlarının yanlış kullanımı gibi. Bu bilgiler düzeltilmediği sürece öğrencide hep yanlış olarak kalacaktır. Dil dışı olan yanlışlar ise öğrenen kişinin hedef dili ana dili ile karşılaştırması ve ana dilinde düşünerek çıkarımlar yapmasıdır. Bunun sonucunda dil yapılarındaki farklılıkar bazen de benzerlikler yanlışlıklara yol açar.

Yanlış çözümlemesinde kullanılacak yöntemi ise Sridhar (1972) adım adım şöyle sıralar:

1. Verinin toplanması,
2. Yanlışların belirlenmesi,
3. Yanlış türlerinin sınıflandırılması,
4. Yanlış türlerinin göreceli sıklık tablosu,

5. Amaç dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi,
6. İyileştirme çalışmaları (iyileştirici dersler, araçlar, vb) (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 55).

Sridhar'ın yöntemine göre bir yanlışın çözümlenebilmesi için önce yanlışın dilbilgisi, sözcük bilgisi veya fonetik gibi hangi kategoride yer aldığının belirlenmesi gerekmektedir. Sonra en sıktan en aza olacak şekilde bu yanlış türlerinin sıralanması, bu sıralamalardan yola çıkarak en çok zorluk çekilen alanın bulunması ve hedef dilde bu zorluğu ortadan kaldırabilmek için nelerin yapılması gerektiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. "İyi bir yabancı dil öğrenimi için öğretmenin, yanlışların öğrenme tekniğinden mi yoksa sosyo-psiko-dilsel koşullardan mı meydana geldiğini ayırd edebiliyor olması gerekmektedir" (Öztokat, 1993, s. 71)

2.8.3. Hata ve Yanlış Kavramlarının Öğrencilerin Yazma Yetisine Olan Etkisi

Hata'nın bir öğrenci tarafından bilinçsizce, istem dışı yapıldığını, yanlış'ın ise bu bilinçsiz yapılan hataların sürekli hale gelmesiyle veya en başından bilginin yanlış veya eksik edinilmesiyle ortaya çıktığına değinildi. Öğrencinin yazma becerilerini geliştirebilmek için öncelikle okuma ve konuşma becerilerini edinmiş olması gerekir. Bunları edinmeden yazma çalışmalarına başlayan öğrencide çok sayıda yanlışa rastlanmaktadır. Yazma esnasında yapılan hatalar öğrencinin stres gibi istem dışı yaptığı hatalar ise öğrenci bunları herhangi bir yardım almadan kendisi düzeltebilir. "Okuldaki alışkanlıklardan kaynaklanan hatalar öğrencilerin okuldaki görevleri ve günlük hayatları üzerinde önemli bir rol oynar" (Astolfi, 1997, s. 58). Yanlış öğrenilmiş bilgiler yazma becerisini kısıtlamakla kalmaz aynı zamanda yazmayı etkileyen tüm alanlarda, dilbilgisi kullanımında, kelime bilgisinde gibi tüm alanlarda sürekli olarak yanlış yazıma neden olur. Bu da dilin öğrenilmesini zorlaştırıp geciktiren bir süreçtir. Hatalar kendiliğinden düzeltilmediği, düzeltilemediği takdirde onlar da zamanla yanlışa dönüşeceklerdir. Bu noktada yapılması gereken öğencinin yanlışlarının tespit edilip, nedenlerinin belirlenerek uygun stratejilerle çözümlenmesidir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmanın yöntemi, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli *nitel araştırma* olup, yöntem olarak olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen bir *alan araştırmasıdır.*

> Nitel araştırma, insan davranışlarını veya deneyimlerini tanımlamak için sözcükleri veri olarak kullanır. Gözlem, Görüşme ve Doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Akman, 2014, s. 15).

Çalışmada öğrencilerin kendi görüşlerini bir etkene bağlı kalmaksızın, doğal ortamlarında ve gerçekçi bir şekilde elde etmeyi planladığı, neden?, nasıl?, ne şekilde? sorularına cevap aradığı için nitel araştırma modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmanın araştırma türü sınıfın doğal ortamında gerçekleştiği ve öğrencilerin hiçbir baskı altında kalmaksızın doğal görüşlerine dayandırıldığı için bir *alan araştırması*dır.

> Alan araştırmaları insanların herhangi bir konudaki görüşlerini ve değerlendirmelerini içerir. Araştırmanın bilimsel niteliği, toplumla ve bireyle ilgili değişkenleri içermesinden kaynaklanır. Bu değişkenler; bireyin cinsiyeti, dini, medeni hali, sosyo-ekonomik statüsü, eğitim düzeyi, yaşı, geliri, mesleği, yaşadığı coğrafi bölge, bağımsız değişkenleri; bireyin düşünceleri, ilgisi, tutumu, tavrı gibi psikolojik ve sosyal psikolojik davranışları bağımlı değişkenleri oluşturur (Gurbetoğlu, 2018, s. 38).

Çalışmada yer alan *alan araştırması* değişkenleri yukarıdaki açıklamada ele alındığı üzere bireylerin cinsiyeti, eğitim düzeyleri, yaşları, Fransızca yazma becerisiyle ilgili düşünceleri, ilgileri ve bakış açıları ile sınırlıdır. Analiz yöntemi olarak alan araştırması kapsamında yer alan *betimsel içerik analizi* araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Alan

araştırması kapsamında öğrencilerden alınan görüşler derinlemesine incelendiği için *betimsel analiz* başlığı altında *içerik analizi* yöntemi yapılmıştır.

> Nitel araştırmada elde edilen verilerin analizi için iki genel yöntem önerilebilir. Bunlardan ilki betimsel, İkincisi ise içerik analizidir. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 86).

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Özel Ata Koleji 7. , 11. ve 12. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencileridir. Öğrenciler Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örneklemesi" yöntemine uygun olarak (Yıldırım, 2011, s. 119) farklı sınıflardan öğrenciler seçilmiştir.

"Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119). Bu sınıflardaki öğrencilerin Fransızca dilbilgisi seviyeleri *Avrupa Ortak Başvuru Metni* dil seviyeleri temel alındığında A1-B1 olmak üzere değişkenlik göstermektedir. Aynı zamanda İngilizce bilgilerinin de B2 olduğu varsayılmaktadır. Bu öğrencilerin müfredatlarındaki ilk yabancı dil İngilizcedir ve Fransızca ders saati ve sayısı İngilizceye göre daha azdır. Araştırma sırasında öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutularak gizlilik esas alınmıştır, bu sayede daha net ve ayrıntılı verilere ulaşılabildiği düşünülmektedir. Uygulamalar ders saatleri içerisinde olduğu için sınıflardaki tüm öğrencilere yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri aşağıda verilen tablolarda ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. “Anket, sistematik bir veri toplama yöntemidir. Veriler, önceden belirlenmiş insanlarabir dizi soru sorarak elde edilir. Anket yöntemi ile çok farklı türde veri toplamak mümkündür. İnsan davranışları, iş performansları, bilgi düzeyleri, tercihleri, tutumları, inançları, duyguları vb. bunlardan sadece birkaçıdır” (Houston, 2009, s. 9).

Çalışma için öncelikle belirlenen konu üzerinde önceden yapılmış çalışmalar kaynakça taraması yapılarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, araştırmanın çalışma grubu olan Özel Ata Koleji 7., 11. ve 12. sınıf yabancı dil sınıfı öğrencilerinin demografik özelliklerini tespit etmek için kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Anket”ten oluşmaktadır.

Çalışmadaki “Kişisel Bilgi Formu” öğrencilerin cinsiyetlerini, yaş gruplarını, sınıflarını, Fransızca dışında bildikleri yabancı dilleri ve seviyelerini, haftalık Fransızca ders saatlerini ve okullarında Fransızca dersinin öğretilmeye başladığı kademeyi içermektedir. Çalışma grubuna uygulanan anketlerde öğrencilerin kişisel bilgileri gizli tutularak gizlilik esas alınmıştır. Uygulanan anketin ilk bölümü altı, ikinci bölümü yedi olmak üzere toplamda on üç sorudan oluşmaktadır. İlk bölüm yukarıda bahsedildiği üzere demografik bilgiler elde etmek için kullanılan “Kişisel Bilgiler” bölümü, ikinci bölüm ise öğrencilerin Fransızca yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları tespit edip analiz edebilmek içiniçin oluşturulmuş “Yazma Becerisi” bölümüdür. İkinci bölümde maddelerden oluşan bir adet kapalı uçlu soru ve altı adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

> Açık uçlu sorular; belirli bir konuda detaylı bilgi almak için sorulan sorulardır. Ne, niçin, neden, nasıl, nerede, hangi vb. sözcükleri içeren sorular bu türdendir (MEB., 2012, s. 3).

> Kapalı uçlu, ya da "sistemleştirilmiş sorular", kesin bir biçime sahip olan ve verilebilecek olanaklı yanıtları seçenekler şeklinde kendisiyle birlikte sunan sorulardır. Burada, verilebilecek yanıt seçenekleri, bir ön araştırmaya dayanılarak önceden saptanmaktadır. Bu tür sorularda, yanıtlayıcılardan, kendi durumlarına en uygun düşen seçeneği işaretlemesi istenmektedir (MEB., 2012, s. 11).

Anket uygulamak için öncelikle öğrenci grupları seçilmiştir. 7. , 11. ve 12. sınıf öğrencilerin kullanılmasındaki temel sebep öncelikle aldıkları ders saatidir. Ortaokul 7. sınıf öğrencileri haftada 2 saat Fransızca dersi alırken, 11 ve 12. sınıf öğrencileri haftada 4 saat Fransızca dersi görmektedirler. Bu 4 saatin 2'sini Fransız Kültürü, 2'sini ise Fransızca dilbilgisi dersleri oluşturmaktadır. Aynı zamanda 12. sınıfta özellikle yabancı dil sınıfının seçilmiş olma sebebi üniversite eğitimlerini yabancı dilde devam etmek isteğinde olan öğrenciler olmalarıdır. Bu durum onların yabancı dil öğrenmede istekli olmalarında önemli bir etken oluşturmaktadır. 11. sınıflar yaş grupları nedeniyle okuldaki akademik başarılarının önemini kavramış ve öz değerlendirme yetisine sahip öğrenciler oldukları, 7. sınıflar ise akademik başarısı ortaokul sınıfları içerisinde en yüksek sınıflar oldukları ve anketlere gereken ciddiyeti gösterip ayrıntılı yorumlayarak analiz edilebilecek veriler verebildikleri için seçilmiştir.

Çalışma grubu seçildikten sonra kapalı uçlu sorular ders öğretmeninin sınıf içi deneyimlerinden yola çıkılarak, açık uçlu sorular ise genel hatlarıyla karşılaşılan sorunları ortaya çıkarmak ve çözüm yollarını saptayabilmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket hazırlandıktan sonra öncelikle danışman öğretmen tarafından kontrol edilmiş ve uzman görüşüne hazır olduğuna onay verildikten sonra soruların yanlarına 'uygun/uygun değil ve eklemek istedikleriniz' başlıkları eklenerek Marmara Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Bölümü Yüksek Lisans öğrencilerinden altı kişiye gönderilmiştir.

Alınan yorumlar çerçevesinde bazı noktalarda düzenlemeler yapılmıştır. Anketin ikinci bölümünün üçüncü sorusu olan 'Genellikle nerelerde ve hangi konularda yanlış yaptığınızı düşünüyorsunuz?' sorusuna verilen 'dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazım bilgisi, sözdizim, diğer' alt başlıklarının yaş grupları nedeniyle açıklama gerektirebileceği düşüncesi üzerine alt başlıklar 'dilbilgisi, kelime bilgisi, cümledeki ögelerin sıralaması ve kelimenin yazılışı' olarak değiştirilmiştir. Dördüncü soru olan 'Yazma çalışmalarında yaptığınız yanlışları fark ettiğinizde düzeltmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz? Maddeler halinde kısa cümlelerle sıralayınız' soru cümlesi 'Fransızca yazarken yaptığınız yanlışlarınızı düzeltmek için sizce etkili olan veya olabilecek kişisel çalışma yöntemleriniz nelerdir?' olarak değiştirilmiştir. İkinci bölümün dördüncü sorusu

olan ‘Yazı yazarken yanlış yaptığınızda kendiliğinizden fark edebiliyor musunuz yoksa öğretmen düzelttikten sonra mı farkına varıyorsunuz?’ sorusu başka sorular da aynı içeriği barındırdığı için kaldırılmıştır. İkinci bölümün beşinci sorusu olan ‘Sınıfta öğretmeniniz, yaptığınız yanlışları giderebilmeniz için ne gibi çalışmalar yapıyor?’ ifadesindeki ‘gidermek’ sözcüğü ‘düzeltmek’ sözcüğü ile değiştirilip cümle yeniden yapılandırılmıştır. Altıncı soru olarak yedinci soruya zemin hazırlaması amacıyla ‘Ana diliniz, Fransızca yazma konusunda size nasıl etki ediyor?’ sorusu eklenmiştir. Anketin ikinci bölümünün yedinci sorusu olan ‘Türkçe dışında bildiğiniz yabancı dil size Fransızca yazma konusunda yardımcı oluyor mu?’ sorusu ‘Fransızca dışında bildiğiniz yabancı dil var mı? Cevabınız evet ise, size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor? Nedenlerini belirterek yazınız’ olarak değiştirilmiştir. Sekizinci soru olan ‘Yanlış yaptığınızı bildiğiniz ama doğrusunu bilmediğiniz zamanlarda hangi bilgilere ihtiyacınız oluyor?’ sorusu kapalı uçlu sorudaki maddeler ile örtüştüğü için, dokuzuncu soru olan ‘Fransızca yazarken yaptığınız yanlışların sıklık derecesini çoktan aza doğru sıralayınız’ sorusu ise çoktan aza doğru numaralandırma sistemi verilerek üçüncü soruya dahil edilmiş ve anketten çıkarılmıştır.

Anket soruları uzman görüşünden geçtikten sonra düzenlenmiş haliyle yeniden danışman öğretmene onaylatılmış ve öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada yazma becerilerinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilecek, sonrasında ise çalışılan öğrencilerin yaşları, düzeyleri gibi özellikler dikkate alınarak sorunların ortadan kalkması için çözüm önerilerinde bulunulacaktır. Elde edilen veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile incelenecektir. Böylece analiz sürecinde, ankette sorulan sorular temel alınacak ve çalışma grubundan alınan cevaplar bu sorular çerçevesinde tanımlanacak, sınıflandırılacak ve yorumlanacaktır. Elde edilen bulgular yorumlanırken öğrencilerin kendi cümleleri birebir aktarılmak üzere, bulguları desteklemek amacıyla gizlilik esası dikkate alınarak yorumlara eklenmiştir. Bu esnada yanıtların hangi öğrenciye ait olduğunu görebilmek için her anket cevaplandıktan sonra öğrencilere verilen kodlar kullanılmıştır. Bu kodlar her öğrencinin önce sınıfını sonra o sınıftaki kaçıncı öğrenci olduğunu belirtmektedir. Örneğin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden birinin cevabı kullanıldığı zaman ‘S7 4’, lise on birinci sınıf

öğrencilerinden birinin cevabı kullanıldığı zaman ‘S11 5’, lise son sınıflar için ise ‘S12 2’ gibi kısaltma ibareleri kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma kullanılarak tasarlanan araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler üç aşamada analiz edilmiştir; 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin grafik ve tablolara aktarılması, 3. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Veriler analiz edilmeden önce anketlerin çözümlemesi yapılmıştır.

“Ata Koleji” ortaokul ve lise öğrencilerinin doldurduğu anketlerin çözümlemesinde öncelikle anketler içerik bakımından değerlendirilmiş ve öğrenciler öncelikle sınıflarına sonrasında ise o sınıfta ankete katılan kaçıncı öğrenci olduklarına göre kodlanmışlardır. Kodlamalar sonrasında öğrencilerden alınan kapalı ve açık uçlu soruların cevapları sınıf bazında ayrılarak önce frekans değer tablosuna sonra pasta ve sütun grafiklerine aktarılmıştır. Frekans değer tablolarındaki toplam cevap sayısı, bazı soruların cevaplarının maddeler halinde ve seçmeli olması nedeniyle her zaman genel toplama uymamaktadır. Bazı sorulara birden çok cevap verildiği veya birden çok işaretleme yapıldığı için toplam sayı her frekans değer tablosunda değişiklik gösterebilmektedir. Tablolarda cevaplar kişi sayısına göre, pasta ve sütun grafiklerinde ise yüzdelik dilimler halinde belirtilmiştir.

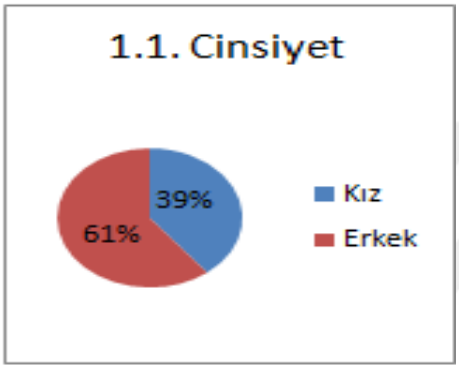
Anket “Demografik Bilgiler” ve “Yazma Becerileri” olarak 2’ye ayrılmıştır ve bu nedenle demografik bilgileri içeren bölümün tablo ve grafikleri “1.1.” olarak, ikinci bölüm olan yazma becerilerinin tablo ve grafikleri “2.1.” olarak numaralandırılmıştır. Bulgulardan yola çıkarak savunulan görüşler veya sunulan önerilere destek olması açısından öğrencilerden alınan cümleler direkt olarak ve öğrenci kodlarıyla birlikte belirtilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Kişisel Bilgi Formu İle İlgili Bulgular

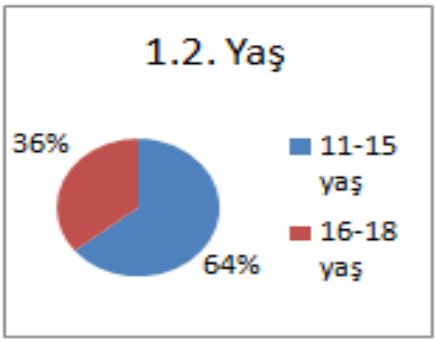
4.1.1. Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve sınıflarına göre dağılımı

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda Grafik 1'de belirtildiği gibi kız öğrenciler sınıfın %39'unu, erkek öğrenciler ise %61'ni oluşturmaktadır.



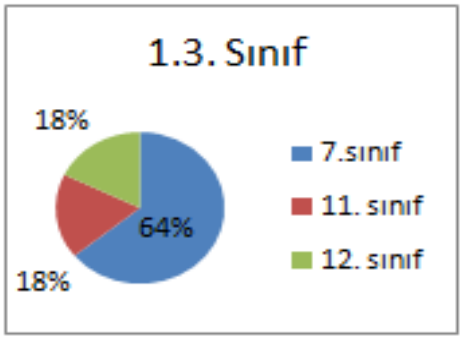
Grafik 1. Cinsiyet

Grafik 2 ve 3'ten anlaşıldığı üzere, çalışma grubunun % 36'sı 11-15 yaş aralığında ve 7. sınıfta okumakta, %64'ü ise 16-18 yaş arası yani 11. ve 12. sınıflarda okumaktadırlar.



Grafik 2. Yaş

Sınıflara göre yaş aralıkları %64 ile 7. sınıf, %18 ile eşit dağılımla 11. ve 12. sınıflardan oluşmaktadır.



Grafik 3. Sınıf

4.1.2. Öğrencilerin Fransızca Dışında Bildiği Yabancı Diller

Fransızca öğrenen öğrencilerin hem ana dilleri hem de yabancı dillerinin Fransızca öğrenimine olumlu ve olumsuz açıdan etkileri bulunmaktadır. Tablo 1.4' de çalışma grubunun Fransızca dışında bildikleri diller belirtilmiştir.

Tablo 1.4. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Diller	***F***
İngilizce	18
İngilizce+Almanca	7
İngilizce+Slovakça	1
İngilizce+İspanyolca	2
Toplam	28

Tablo 1.4.'de görüldüğü gibi İngilizce, öğrencilerin 18 öğrenci tarafından okulda öğrendikleri dil olduğu için birinci yabancı dil olarak belirtilmiştir. Ayrıca günümüzde okullarda verilen yabancı dillerin arasında İngilizceden sonra en sık rastlanan dil Almanca olduğundan ikinci sırayı 7 kiş ile Almanca almaktadır. Bunun dışında 1 kişi Slovakça 2 kişi de İspanyolca bilmektedir.

4.2. Yazma Becerileri İle İlgili Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Zorluk Çekip Çekmedikleri

Öğrencilere Fransızca yazma becerilerinde zorluk çekip çekmedikleri sorulmuştur. Tablo 2.1.'de öğrencilerin yazma becerilerinde zorluk çekip çekmediklerine dair cevaplar yer almaktadır.

Tablo 2.1. Fransızca Yazarken Güçlük Çekiyor Musunuz?	*F*
Evet	22
Hayır	6
Toplam	28

Grafik 5

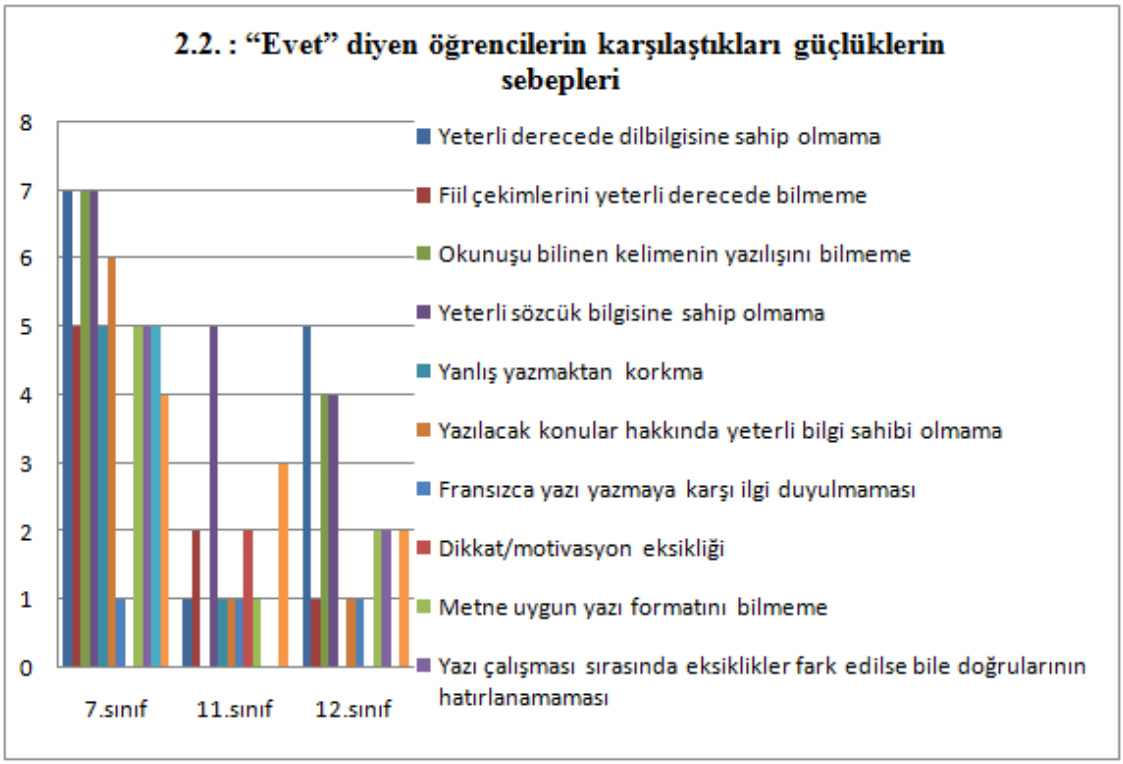
Grafik 5'te görüldüğü üzere 7. sınıfa giden öğrencilerin çoğu yazı becerilerinde sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. 11. sınıf öğrencilerinden bir kısmı evet derken 12. sınıf öğrencilerinin tamamı evet cevabını işaretlemişlerdir.

4.2.2. "Evet" Diyen Öğrencilerin Fransızca Yazma Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenleri

Tablo 2.2. "Evet" Diyen Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlüklerin Sebepleri	***F***
Yeterli derecede dilbilgisine sahip olmama	13
Fiil çekimlerini yeterli derecede bilmeme	8
Okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilmeme	11
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmama	16
Yanlış yazmaktan korkma	6
Yazılacak konular hakkında yeterli bilgi sahibi olmama	8
Fransızca yazı yazmaya karşı ilgi duyulmaması	3
Dikkat/motivasyon eksikliği	2
Metne uygun yazı formatını bilmeme	8
Yazma esnasında eksiklikler fark edilse bile doğrularının hatırlanamaması	7
Yazma esnasında yazım yanlışlarının-eksikliklerinin fark edilmemesi	5
Ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı	9
Toplam	96

Tablo 2.2'de öğrencilerin Fransızca yazarken karşılaştıkları güçlüklerin sebepleri incelenmiştir. "Evet" diyen öğrencilere maddeler halinde oluşturulmuş kapalı uçlu soru aracılığıyla yaşadıkları sorunların nedenleri sorulmuştur.

Bu sebepler içerisinden öğrencilerden çoğu 16 kişi ile "yeterli sözcük bilgisine sahip olmama" ifadesini işaretlemişlerdir. Buradan anlaşılacağı gibi kelime bilgisi eksikliğinin yazı yazmaya olan etkisi yadsınamayacak kadar çoktur. Öğrencilerin kelime bilgisinin artmasında okulda derste yapılan etkinliklerin yanısıraöğrencilerin bireysel çalışmalarının de önemi oldukça fazladır.



Grafik 6

7. sınıftan 7, 11. sınıftan 1, 12. yabancı dil sınıfından 5 öğrenci olmak üzere toplamda 13 öğrenci dilbilgisi kurallarını yeterli derecede bilmediğini ve yazım güçlüklerinin bundan kaynaklandığını dile getirmiştir. Bu noktada 7. ve 11. sınıfların Fransızcayı zorunlu seçmeli yabancı dil olarak aldıklarının ve 12. sınıfların yabancı dil sınıfı olup haftalık Fransızca ders sayısının 7. ve 11. sınıflara göre daha fazla olduğunun göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Bu durumu S7.7 "*Dilbilgisi kuralları İngilizceden farklı olduğu için zorluk yaşıyorum*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrenciler Fransızcanın dilbilgisi kurallarının birinci yabancı dil olarak öğrendikleri İngilizcenin kurallarından farklı olmasından dolayı yazma esnasında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir çoğu fiil çekimlerinde zorlandıklarını belirtirken yine belli bir kısmı da resmi ve resmi olmayan dili ayırt edemediklerini, kısaltmaları ve hitabı doğru kullanamadıklarını belirtmiştir. Bu durumların da dilbilgisi kurallarına hâkimiyetin yetersizliğinden ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

11 öğrenci okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilememekten dolayı sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Öğrenciler iletişimsel yaklaşım çerçevesinde öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini edinirler. Okuma ve yazma becerileri ise sonradan kazanılan becerilerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde ve de Fransızcanın okunduğu gibi yazılan bir dil olmamasından dolayı öğrenciler yazma esnasında kelimelerin yazılışlarında zorluk yaşamaktadırlar.

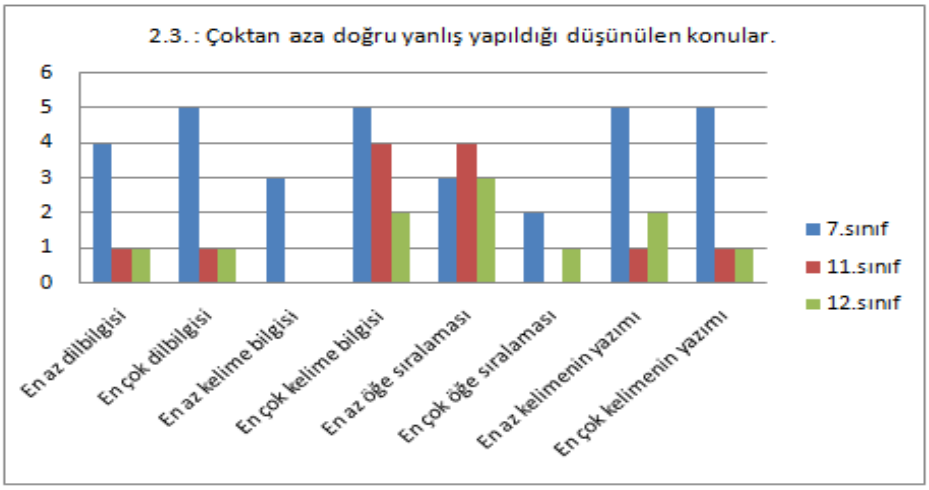
S11.5'in "*Yazılışları bazen İngilizce ile karışıyor"*cümlesinden İngilizce ve Fransızcada benzerlik taşıyan kelimlerin yazılışlarında olumsuz aktarımlar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin bir kısmı ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı çektiklerini ifade etmektedir. Çoğunun ifadelerinden, Türkçe düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı veya yanlış kalıplarla cümle kurmak gibi problemlerin de ortaya çıktığı gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin bir çoğu yapılan yanlışları fark etmediklerini, fark etseler bile doğrusunu hatırlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencinin yeterli bilgiye sahip olmadığı konu hakkında yazarken, yanlış yaptığı durumu da fark edemediği için gerekli düzenlemeleri yapamayacağı düşünülmektedir. Bu tarz durumlarda yanlışlar fark edilemediği için ne bireysel ne de öğretmen kaynaklı düzeltme çalışmaları yapılamayacaktır. Yapılan yanlışları fark etmediklerini dile getiren öğrenci sayısı 7. sınıflardan 6, 11. ve 12. sınıflardan 1'er öğrenci olmak üzere toplamda 8 kişidir. Sayısal olarak ortaya çıkmış olan bu farklılığın sebebi olarak, 7. sınıf öğrencilerinin haftalık ders sayılarının daha az olması, zorunlu seçmeli ders olarak öğrenilen Fransızcaya karşı yeterince ilgi duyulmaması ve hem bireysel çalışmalarının daha az olması, hem de yaşlarının daha küçük ve birikimlerinin daha az olması sebebiyle seviyelerinin diğer sınıflara göre daha düşük olması düşünülmektedir.

4.2.3. Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaştıklarını Düşündükleri Sorunlar

Tablo 2. 3. Çoktan Aza Doğru Yanlış Yapıldığı Düşünülen Konular	*F*
Kelime bilgisi	11
Kelime yazımı	7
Dilbilgisi	7
Öge sıralaması	3
Toplam	28



Grafik 7

Tablo 2.3'te 11 kişi ile öğrencilerin çoğu en çok hataya düşülen konuyu kelime bilgisi olarak belirtmişlerdir. En az yanlış yapılan konular sırasıyla kelime yazımı, dilbilgisi ve son olarak öğrencilerin çoğunluğu ile ögelerin sıralanışı olarak belirtilmiştir. Dilbilgisi kurallarında sıklıkla ortaya çıkan eksikliklerin, kuralların tam kavranamadığını gösterdiği söylenebilmektedir. Genelde karşımıza çıkan kelime eksikliği burada kendini kelime yazımı ile doğru orantılı olarak göstermiştir.

Öğrencilerin dilbilgisi yanlışlarının düzeylere göre toplam yanlışlar içindeki ortalamasının en düşük olduğu düzey % 20.67 ile A1 seviyesidir. Bu ortalama A2 seviyesinde % 45.84, B1 seviyesinde % 50.96, B2 seviyesinde % 48.30 ve C1

> seviyesinde % 45.43 olarak belirlenmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin dilbilgisi kategorisinde yaptıkları yanlışların toplam yanlışlara oranlarının kur seviyelerine göre farklılaştıkları görülmektedir. Kur seviyelerine göre öğrencilerin yanlışlarının artması ve azalması, öğrenci başarısından ziyade her bir kur içerisindeki dilbilgisi konularının müfredattaki dağılımı ve her bir kur seviyesinde öğrencilerin dil bilgisel becerilerinin değerlendirilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu noktada, öğrenci yanlışlarının A1 seviyesinde daha düşük oranda ortaya çıkması, A1 seviyesinde öğrencilerin daha çok iletişimsel becerilerinin öncelikli olması ve diğer kur seviyelerine göre A1 kurunda dilbilgisi konularının daha az ve basit olmasıyla açıklanabilir (Çerçi, Derman, Bardakçı, 2016, s.705)

Grafik 7'de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıfları düştükçe dilbilgisi yanlışları artmaktadır ve bunun sebebinin sınıflar yükseldikçe müfredatın aynı oranda zorlaşması olduğu düşünülmektedir. Çerçi'nin örnekte verilen araştırmasına ait bulgular araştırmamızın dilbilgisi yanlışlarının sıklığının saptandığı bulguları ile ters düşmektedir. Buradan yola çıkarak, her türlü yanlışın sadece dil seviyesine göre sınıflandırılamayacağını, araştırmanın yapıldığı eğitim ortamı ve öğrenciler ile değişkenlik gösterebileceği söylenebilir.

> Öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlarına ilişkin A1 seviyesine ait ortalama % 9.89, A2 seviyesinde % 10.95, B1 seviyesinde % 14.90, B2 seviyesinde % 20.90 ve C1 seviyesinde % 18.45 olarak belirlenmiştir…Kur seviyelerine göre öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlarının artması kur seviyeleri arttıkça öğrencilerin potansiyel sözcük dağarcıklarının da artmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumda, öğrencilerin dağarcıklarındaki sözcükleri aktif bir biçimde kullanmakta güçlük yaşadıkları söylenebilir (Çerçi, Derman, Bardakçı, 2016, ss. 707-708).

Grafik 7'nin kelime yazılışları ile ilgili bulgularına bakıldığında araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin kelimelerin yazımında yaptıkları hataların 11. ve 12. sınıftaki öğrencilere göre daha çok olduğunu görmekteyiz. Çerçi'nin araştırmasında A1 ile sınıflandırılan öğrenci grubuna müfredat ve ders saat ve içerikleri baz alındığında 7. sınıflardan araştırmaya katılan öğrenciler, B1-B2 gruplarına ise 11. ve 12.

sınıflar denk gösterilebilir. Araştırma burada Çerçi'nin araştırması ile benzerlik göstermektedir.

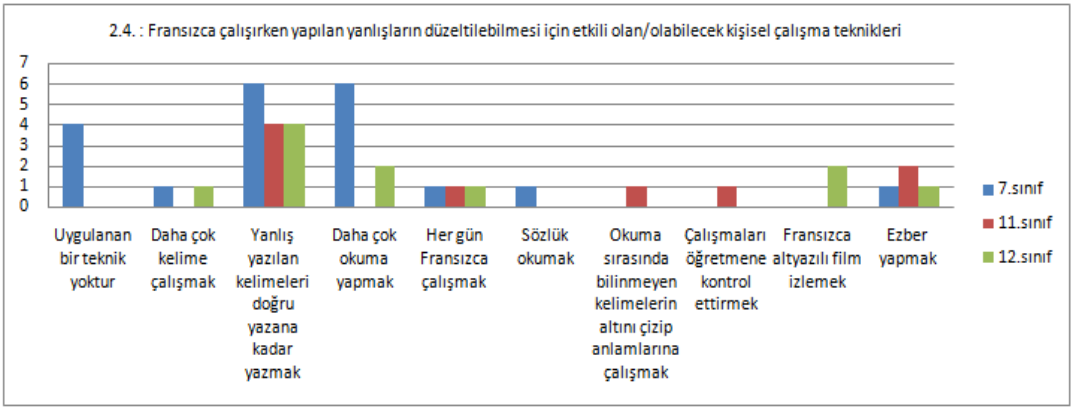
4.2.4. Fransızca Yazılı Çalışmalarda Öğrencilerin Uyguladıkları Bireysel Çalışma Yöntemleri ve Öneriler

Tablo 2.4.'de öğrencilerin kendilerine göre uyguladıkları bireysel çözüm odaklı çalışma yöntemlerine değinilmektedir.

Tablo 2. 4. Fransızca Çalışırken Yapılan Yanlışların Düzeltilebilmesi İçin Etkili Olan/Olabilecek Kişisel Çalışma Teknikleri	***F***
Uygulanan bir teknik yoktur	4
Daha çok kelime çalışmak	2
Yanlış yazılan kelimeleri doğru yazana kadar yazmak	14
Daha çok okuma yapmak	8
Her gün Fransızca çalışmak	3
Sözlük okumak	1
Okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin altını çizip anlamlarına çalışmak	1
Çalışmaları öğretmene kontrol ettirmek	1
Fransızca altyazılı film izlemek	2
Ezber yapmak	4
Toplam	40

Tablo 2.4'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çoğu Fransızca çalışırken yaptıkları yanlışları düzeltebilmek için yanlış yazdıkları kelimeler üzerinde yazı çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Programlı yazı çalışmaları yapılması bir süre sonra yazım hatalarının giderilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Yine büyük bir çoğunluğun sorunlarına daha çok okuma yaparak çözüm bulmaya çalıştığı görülmektedir. Öğrencilerin eşit oranda bir kısmı herhangi bir teknik uygulamadıklarını belirtirken, bir kısmı da ezber yaparak çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sözlüklerden yapılan kelime

çalışmaları, düzenli ders çalışmak, bilinmeyen kelimeleri tespit ederek kelimeler üzerinde çalışmalar yapmak, ilgili öğretmene çalışmalarını kontrol ettirmek ve Fransızca altyazılı filmler izlemek de öğrencilerin bir kısmının bulduğu kişisel çalışma yöntemleri arasındadır.



Grafik 8

Grafik 8'den anlaşılacağı üzere, 11. sınıflar yalnızca kelime yazılışları üzerine çalışmalara yönelirken, 12. sınıflar biraz daha dilin her alanını çözüme ulaştırmayı hedeflemişlerdir. Belirli bir amaca yönelik Fransızca dersi alan bu öğrencilerin bu dildeki yazı becerilerinde hem filmlerden duyarak ve görerek, hem sözlüklerden, hem kitaplardan hem de düzenli ders çalışma programlarından faydalandıkları görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin neredeyse yarısı hiçbir teknik uygulamadıklarını belirterek aslında dile karşı ilgi duymadıklarını ve geliştirmek istemediklerini ya da geliştirmeleri gereken bir sorunları olduğunu bile fark edemediklerini ifade etmektedirler.

S11.5 "Doğrusunu öğrenip tekrardan yazarsam veya tekrar edersem düzeltebileceğimi düşünüyorum fakat yazarak çalışmanın daha etkili olduğunu düşünüyorum."

Ağa ve Ünlü'nün araştırmasında "yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlar" a ilişkin öğretmen görüşlerini belirten cevapların değerleri görülmektedir.

> Tablo 2 incelendiğinde, yazma eğitiminde karşılaşılan öğrenci kaynaklı sorunlarda okuma alışkanlığının olmayışının (=4,43), en yüksek aritmetik ortalama ile Tamamen katılıyorum düzeyinde cevap aldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla yazma

alışkanlığının olmayışı (=4,36), yazmaya karşı duyulan isteksizlik (=4,27) takip etmiştir. Bunların dışında kalan kelime hazinesinin yetersiz oluşu (=4,08), öz denetimin olmayışı (=3,98), düşünme becerilerinin yetersiz oluşu (=3,91) ve düşünceyi geliştirme yollarının etkili kullanılmayışı (=3,89) Katılıyorum düzeyinde cevap almıştır (Ağa, T. ve Ünlü, S. , 2013, s. 1290).

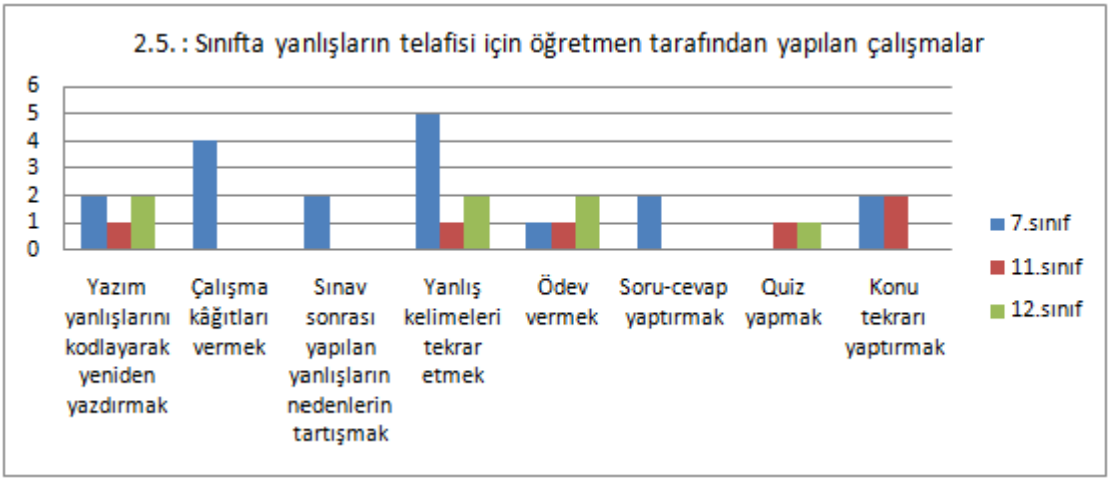
Kaynakta verilen öğretmen görüşlerine ilişkin elde edilmiş olan verilereçalışmadaki öğrenci görüşleri ile bazı noktalarda ters düşmektedir. Öğrenciler kendileri hakkında gözlem yapıp, eksiklerini görerek bunlara yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Tablo 2.4.'teki öğrenci görüşleri tablomuza karşın yukarıda verilen kaynağın öğretmen görüşlerine bakılacak olursa, öğretmen görüşlerinin akademik açıdan daha doğru bir gözlem olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerle ilgili bu karşılaştırma sonucunda kendilerini çok iyi gözlemleyemedikleri, gözlemleyebilenlerin sayısının az olduğu veya her zaman eksiklerini yeterince görüp doğru çalışmalar yapamadıkları söylenebilir. Bu noktada anketin bu sorusuna cevap veren öğrencilerin de ankete katılanların tamamı olmadığını da belirterek kendilerini gözlemlemek ve etkili çalışma yöntemi geliştirmek açısından öğrencilerin kendilerine yeterli olmadıkları söylenebilir.

4.2.5. Yazılı Çalışmalardaki Sorunların Giderilmesi Adına Öğretmen Tarafından Yapılan Çalışmalar ve Uygulanan Teknikler

Tablo 2.5. Sınıfta Yanlışların Telafisi İçin Öğretmen Tarafından Yapılan Çalışmalar	***F***
Yazım yanlışlarını kodlayarak yeniden yazdırmak	5
Çalışma kâğıtları vermek	4
Sınav sonrası yapılan yanlışların nedenlerini tartışmak	2
Yanlış kelimeleri tekrar etmek	8
Ödev vermek	4
Soru-cevap yaptırmak	1
Quiz yapmak	2
Konu tekrarı yaptırmak	4
Toplam	30

Tablo 2.5'te Tablo 2.4'ün devamı olarak yazılı çalışmalardaki sorunların giderilmesi için öğretmen tarafından yapılan çalışmalar ele alınmıştır.



Grafik 9

Tablo 2.4'te de en çok üzerinde durulduğu gibi, burada da öğrenciler en çok yapılan çalışmalara yanlış kelimeleri tekrar etme yöntemini dâhil etmişlerdir. 7. ve 12. sınıf öğrencilerinin çoğu öğretmenlerin uyguladıkları yöntem olarak yanlış kelimelerin tekrar edildiğini belirtmişlerdir. Yine 7. sınıf öğrencilerinin bir kısmı çalışma kâğıtları verildiğini, bir kısmı ise sınavlardan sonra yapılan yanlışların nedenlerinin tartışıldığını belirtmişlerdir. 7. ve 11. sınıflardan eşit miktarda öğrenci konu tekrarı yapıldığını dile getirirken, öğrencilerin çoğu yanlış yazılan kelimelerin kodlama yöntemiyle yeniden yazdırılması, ödevler, soru-cevap çalışmaları ve küçük sınavların yapıldığını eklemişlerdir.

S11.4 "Kelimeleri birkaç kez ve tekrar ederek yazmamızı istiyor. Kelime tekrarı yapıyor ve bilmediğimiz kelimeleri açıklamadan devam etmiyor."

Bu veriler dikkate alındığında, öğrencileri bireysel çalışmalara yönlendirmenin onları etkili çalışmaya teşvik etmekle doğru orantılı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, öğrenci gelişimlerini takip edebilmek ve eksiklerine yönelik düzeltmeleri yapabilmek için bilgi ölçme çalışmaları da öğrencilerin belirttiği çalışmalar arasında bulunduğu gözlemlenmektedir.

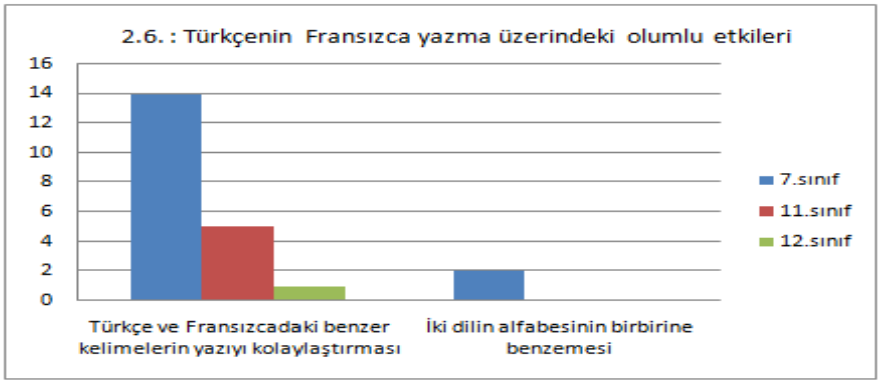
4.2.6. Çalışma Grubunun Ana Dilinin Fransızca Yazma Becerilerine Olumlu Etkileri ve Nedenleri

Tablo 2.6. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumlu Etkileri	***F***
Türkçe ve Fransızcadaki benzer kelimelerin yazıyı kolaylaştırması	20
İki dilin alfabesinin birbirine benzemesi	2
Toplam	22

Öğrencilerin çoğunluğu Türkçe ve Fransızcadaki benzer kelimelerin yazıyı kolaylaştırmasının Türkçenin Fransızca üzerindeki en olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu durumun Fransızcadan dilimize geçen kelimelerden kaynakladığı düşünülmektedir. Geri kalan öğrenciler ise iki dilin alfabesinin benzemesini olumlu etki olarak göstermektedir.

S11.1 "Fransızcadan Türkçeye geçmiş çok fazla kelime var. Anlamada kolaylık sağlıyorlar."

Tüm verileri yorumlayabilmek için cevapların hangi yaş grupları tarafından verildiğini saptamak da yaşlar arası dil becerilerinde değişiklikler olacağından dolayı oldukça önem taşımaktadır. Grafik 10'da Türkçenin Fransızca üzerindeki olumsuz etkileri ile ilgili görüşlerin sınıf bazındaki dağılımları görülmektedir.



Grafik 10

Grafik 10'da görüldüğü üzere, 7. sınıf öğrencilerin tamamına yakını ile birlikte 11. sınıfların hepsi, 12. sınıfların ise bir kısmı Türkçenin Fransızca yazma üzerinde olumlu

etkileri olduğunu benzer kelimeleri örnek vererek ifade etmişlerdir. Yalnızca yedinci sınıfların bir kısmı alfabe benzerliğinin olumlu bir özellik olduğunu dile getirmişlerdir. Bu cevabı veren öğrencilerin henüz kelime benzerliklerinin alfabe benzerliği ile doğru orantılı ilişkisini fark edememiş olabilecekleri söylenebilir.

4.2.7. Türkçenin Fransızca Yazma Konusundaki Olumsuz Etkileri ve Nedenleri

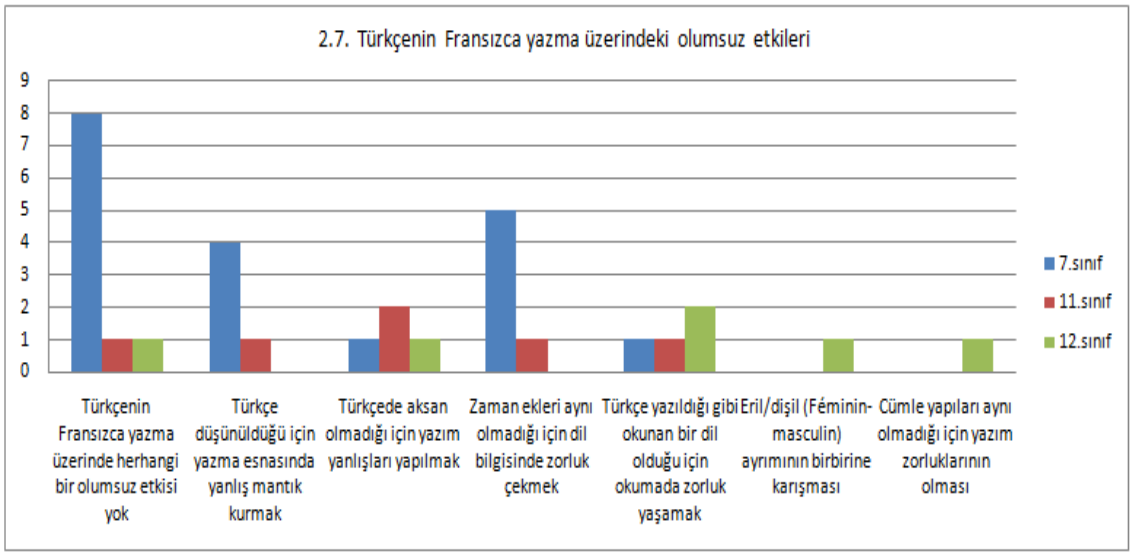
Tablo 2.7. Türkçenin Fransızca Yazma Üzerindeki Olumsuz Etkileri	***F***
Türkçenin Fransızca yazma üzerinde herhangi bir olumsuz etkisi yok	10
Türkçe düşünüldüğü için yazma esnasında yanlış mantık kurmak	5
Türkçede aksan olmadığı için yazım yanlışları yapılmak	4
Zaman ekleri aynı olmadığı için dilbilgisinde zorluk çekmek	6
Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için okumada zorluk yaşamak	4
Eril/dişil (féminin-masculin) ayrımının birbirine karışması	1
Cümle yapıları aynı olmadığı için yazım zorluklarının olması	1
Toplam	31

Tablo 2.7'de sorulan Türkçenin Fransızca üzerindeki olumlu etkileri olumsuz etkileriyle benzerlik göstermektedir. Çoğunluğu 7. sınıflardan oluşan 10 kişi Fransızca üzerinde Türkçenin olumsuz bir etkisi olmadığını dile getirmiştir. Zaman ekleri ve kalıpları farklı olduğu için zorluk çektiklerini ifade eden öğrenciler ikinci sırayı alırken, 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu ve 11. sınıfların bir kısmı ana dilde düşünmekten kaynaklanan mantık hatalarına düştüklerini ifade etmektedirler.

S7.15 "Bazı ortak kelimeleri Fransızca değil Türkçe yazıyorum, Türkçe düşünüyorum."

Ana dili kullanımını öğrenci yaş gruplarına ve seviyelerine göre, ihtiyaçları doğrultusunda kısıtlı bir biçimde sağlamak, iki dil arasında anlamlandırarak bağ kurmalarına yardımcı olabileceğinden, ana dilde düşünmekten kaynaklı sorunları da azaltabilmektedir. Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması dil yapısından kaynaklanmaktadır ve Fransızcadaki harf ve hece telaffuzları öğrenciler için akıl karıştırıcı olabilmektedir. Diğer cevaplar sırasıyla aksan farklılıklarından kaynaklanan

yazma sıkıntıları, cinsiyet ayrımının ana dillerinde olmamasından kaynaklı kelime temelli sorunlar ve cümle yapılarının farklılığından kaynaklanan dilbilgisi sorunlarıdır. Cevapların sınıflara göre ayrıntılı dağılımları Grafik 11'de görülmektedir.



Grafik 11

Grafik 11'den anlaşıldığı üzere 7. sınıf öğrencilerinin çoğu ana dillerinin Fransızca üzerinde bir etkisi olmadığını söylerken, aynı cevabı veren öğrenciler 11 ve 12. sınıfların bir kısmından oluşmaktadır. En olumsuz özelliklerden biri zaman ekleri olmakta, bunun sebebinin de dil yapılarının farklılıklarından olduğu düşünülmektedir. Bir sonraki olumsuz etkenin Türkçe düşünmek olduğu belirtilmiştir. Burada en çok yanılgıya düşen sınıfların 7. sınıflar olduğu gözlemlenmektedir. Burada da 7. sınıf öğrencilerinin dile yatkınlıklarının henüz tam oturmamış olduğunu, bunun sebebinin de okul ve müfredata bağlı olduğu düşünülmektedir.

> Biçer'in belirttiği gibi öğrenciler, ana dillerinin Türkçe öğrenmeye olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Tabloya göre dilbilgisi yapısı, seslerin telaffuzu ve dinleme etkinlikleri, ana dilleri Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Bunlardan dilbilgisi yapılarının farklı olması maddesi dikkati çekmektedir. Ayrıca Arapçanın, Türkçe öğrenmeye herhangi bir olumsuz etkisinin olmadığını söyleyenler de mevcuttur. Öğrenciler kendi ana dillerinin dilbilgisi yapılarını ve ana dillerindeki birden çok telaffuzu

> olan sesleri Türkçeye aktarmada bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu konuda görüşlerini dile getiren bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir: Ö12: Cümle sırası Arapçada ters Türkçe. Mesela Arapçada fiil cümle başında vardır ama Türkçede en son. Ö5: Bazen sesli harflerin telaffuzunda zorluk çekiyoruz. Ö20: Bazen dinlemede zorluk buluyorum. Ö8: Benim için Türkçe öğrenmeye olumsuz etkileri yok (Biçer, 2018, s. 48).

Yukarıdaki yorum ana dili Arapça iken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde uygulanmış bir çalışmadan alınmıştır. Bu öğrenciler Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları olumsuz etkilerden bahsetmektedir. Çalışma, Fransızcayı ikinci yabancı dil olarak öğrenirken ana dili Türkçe olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışma sonucu elde edilen olumsuzluklar tablosu 2.7. ile yakınlık göstermektedir. Arapça ana dili olan öğrenciler de ana dili Türkçe olan öğrenciler gibi dilbilgisinde ve telaffuzda yoğunlukla sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma da olumsuzluklar ve sonuçları açısından çalışmamızı desteklemektedir.

4.2.8. Fransızca Dışında Bilinen Yabancı Dillerin Fransızca Yazma Becerilerine Olumlu Etkileri

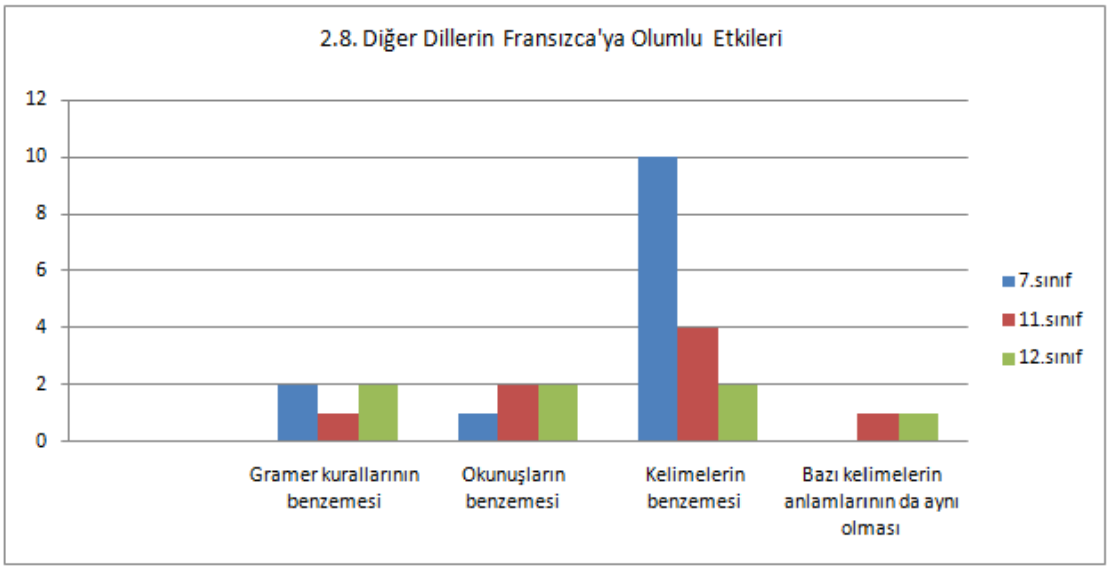
Bilinen yabancı dillerin birbirleriyle dilbilgisel ve sözel yönlerden etkileşim içerisinde olduğu düşünülerek öğrencilere bu durumun Fransızca öğrenimleri üzerinde yarattığı sorunlara ve olumlu durumlara dair Tablo 2.8 ve 2.9'deki sorular sorulmuştur.

Tablo 2.8. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Dillerin Fransızca Bilginize Olan Olumlu Etkileri	***F***
Gramer kurallarının benzemesi	5
Kelimelerin okunuşlarının benzemesi	5
Kelimelerin benzemesi	16
İki dilde benzer olan bazı kelimelerin anlamlarının da aynı olması	2
Toplam	28

Soruların öğrencilerin gözlemlerine yönelik olması araştırmanın öznelliği açısından oldukça önem taşımaktadır. Cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin çoğunun en olumlu etki olarak kelime benzerliğini düşündükleri görülmektedir. 16 kişi en çok kelimeler benziyor diyerek önce akıllarına daha iyi bildikleri dilden bir kelimenin geldiğini ve bu kelime Fransızcaya çok benziyorsa veya Fransızcada da kullanılıyorsa bu şekilde kendilerine bir hatırlatma yöntemi belirlediklerini dile getirmişlerdir. *S11.4 "Bazı Fransızca ve İngilizce kelimelerin benzerliği daha kolay anlamama sebep oluyor. Anlamını bilmediğim bazı kelimeleri İngilizce anlamdan çıkartabiliyorum."* Kelime benzerliğini fark eden öğrenciler için bunlar, dili daha ekin öğrenmeye başladıklarında onlara kolaylık sağlayacak ve yazılı anlatım esnasında akıllarına gelen kelimelerin yazımları da benziyorsa daha net hatırlayacaklardır. Örneğin; 'Prince' kelimesinin yazılışını bilmeyen bir öğrenci İngilizce yazılışının da aynı olduğunu öğrendiği veya fark ettiği zaman, Fransızcada bu kelimeyi yazarken zorluk yaşamayacaktır.

S11.3 "Bazı kelimelerin yazılışları birbirine çok benzer olduğu için anlamlarını çıkarabiliyorum."

Grafik 12'de cevapların sınıflara göre dağılımları görülmektedir.



Grafik 12

7. sınıf öğrencilerinin çoğu kelime benzerliklerini örnek verirken 11 ve 12.sınıftakilerin büyük bir kısmı da aynı düşünceyi paylaşmışlardır. 12. sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu dilbilgisi kurallarının benzemesi ile kelime okunuşlarının benzemesini en olumlu etkilerden biri olarak göstermişlerdir. Dilbilgisi kurallarındaki benzerlikler için örneğin İngilizcedeki çoğul ekinin 's' takısı olması, Fransızcada da 's' veya 'x' ile çoğulluk sağlanması örnek verilebilir fakat bunlar yalnızca bazı dilbilgisi kuralları için geçerlidir. Çoğu dilbilgisi benzerliği dillerin yapısıyla ilgili olduğundan, öğrencilerin ana dilleri veya bildikleri yabancı dilin yapısı bu konuda etkin rol oynamaktadır. 11 ve 12. sınıf öğrencileri çoğu anlamları aynı olan kelimelerin onlar için olumlu etki olduğunu dile getirirken, 7. sınıf öğrencilerinin hiçbiri bu görüşe dâhil olmamıştır.

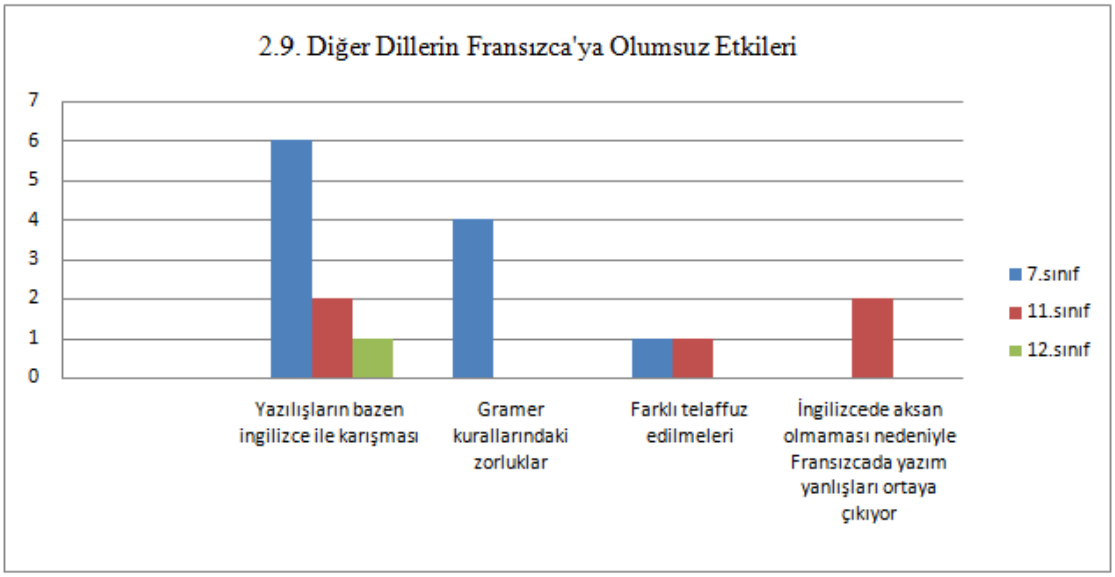
4.2.9. Fransızca Dışında Bilinen Yabancı Dillerin Fransızca Yazma Becerilerine Olumsuz Etkileri

Tablo 2.9'da öğrenciler yukarıda belirttikleri dillerin Fransızca öğrenmelerine olan olumsuz etkilerini belirtmişlerdir. Diğer dillerin Türkçeye olan olumlu etkilerinden biri olan kelime benzerliği gibi durumlar dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Fakat bunun yanı sıra aynı durum dil öğrenimi için bir zorluk olarakda ortaya çıkabilmektedir.

Buradan anlaşıldığı üzere öğrencilere kolay gelip olumlu etki eden kelimeler iki dilde de aynı telaffuz edilen veya yazılan kelimeler iken, herhangi bir dilden çağrışım yapmayan, yazılışı veokunuşu farklı olan kelimeler olumsuz etki etmektedir.

Tablo 2.9. Fransızca Dışında Bildiğiniz Yabancı Dil/Dillerin Fransızca Bilginize Olan Olumsuz Etkileri.	***f***
Yazılışların bazen İngilizce ile karışması	9
Dilbilgisi kuralları İngilizcede zor olduğu için yaşanan zorluklar	4
Farklı telaffuz edilmeleri	2
İngilizcede vurgu işaretleri olmamasının Fransızcada yazım yanlışlarına sebep olması	2
Toplam	17

Grafik 13'ten yorumlanabileceği gibi, öğrencilerin çoğunluğu yedinci sınıf olmak üzere tüm kademeler en olumsuz durumun kelime yazılışlarının İngilizce ile karıştırılması olduğunu dile getirmişlerdir. İngilizcenin günümüzde geldiği nokta ve öğrencilerin artık Türkçe kadar yaygın bir şekilde gerek günlük hayatlarında, gerek teknoloji ile iletişim halindeyken gerekse alışveriş yaparken sürekli İngilizceye maruz kalmaları onları ister istemez benzerlik gördükleri anda İngilizceye yöneltmektedir. Bu durum Fransızca öğretimini ülkemizde zorlaştıran en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Dilbilgisi kurallarının yine İngilizceden daha karmaşık bir yapıda olması özellikle yedinci sınıf öğrencilerini oldukça zorlamaktadır. Öğrencilerin bir kısmı kelimelerin okunuşlarındaki farklılıkların da yazım becerilerine etkisi olduğunu ifade ederken diğer bir kısmı da vurgu belirten işaretlerin İngilizcede olmamasından kaynaklı Fransızcada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Burada da yine ana dilin etkilerinde gözlemlendiği gibi öğrencilerin ana dilleri kadar iyi bildikleri ikinci yabancı dilleri olan İngilizcenin bir başka yabancı dil öğrenimini zorlaştırdığı, ana dil veya bilinen diğer dillerin düşünmelerine olumlu olduğu kadar kelime anlamlarını bilmedikleri takdirde olumsuz yönde de etki ettiği görülmektedir.



Grafik 13

Grafik 13'te 7. sınıflardan 6, 11. sınıflardan 2, 12. sınıflardan 1 öğrenci Fransızca kelimelerin yazılışlarının bazen İngilizce ile karışıyor olduğunu belirtmişlerdir. Bu

durumun yazılışı ve okunuşu benzer olan kelimelerin sıklığı sebebiyle yaşanmakta olduğu düşünülmektedir. 4 öğrenci dilbilgisi kurallarının farklı ve zor olmasından dolayı sıkıntılar meydana geldiğini belirtmiştir. Burada cevap veren her öğrenci tarafından net ifadeler kullanılmadığından dolayı dilbilgisi kuralları derken zaman kalıpları, fiil çekimleri, çoğul ekleri, olumsuzluk ekleri gibi birçok unsurdan bahsediliyor olabilir. Bu öğrencilerin hepsinin 7. sınıftan olması yaş gruplarından kaynaklı bilinç düzeyleriyle alakalı bir durum olabileceği fikrini güçlendirmektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin lise öğrencilerine göre ders saatlerinin 2 saat daha az olması da dilbilgisi kurallarını öğrenmekte güçlük çekmelerine sebep olmaktadır. Öğrenmede güçlük çeken bu öğrencilerin özgüvenleri de akademik başarısızlıklarından dolayı azalmakta ve yeniden aynı dersi görene kadar geçen sürede derse gereken ilgiyi göstermemelerine sebep olmaktadır. Bu nedenlerin sonucunda düzensiz ders çalışma durumları ortaya çıkabilir. Bu duruma bir de tam olarak anlaşılmamış dilbilgisi kuralları da eklenince öğrencinin yazılı anlatımda cümle kurmasında sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. 2'şer öğrenci ise telaffuz zorluğu ve aksanlardan kaynaklanan zorluklarından bahsetmişlerdir. Aynı durumun bir benzeri Türkçenin Fransızca üzerindeki olumsuz etkileri başlığı altında da karşımıza çıkmıştır. Buradan öğrencilerin ana dili yabancı dil ve hedef dil arasında alfabetik farklar ve okuma farkı gördüklerinde zorluk çektiklerini, bu gibi durumlarda başarısız olma ihtimallerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde Ata Koleji ortaokul ve lise öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanan anket sonucunda, öğrencilerin ana dili ve ikinci yabancı dillerinin Fransızca öğrenimlerine olan etkisi, bireysel çalışma yöntemleri ve beklentileri incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarına yönelik problemlerini saptamak ve sonrasında çözüm önerileri sunmaktır. Uygulanan anketten elde edilen verilerin yorumu sonucunda alınan bilgiler duruma göre tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle değerlendirilmiş, gerekli durumlarda araştırmada bahsedilen stratejiler, öğrenme stilleri ve yöntemler üzerinde durularak gerekli açıklamalarla öneriler sunulmuştur.

Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin Fransızcayı ikinci yabancı dil olarak öğrenirken en sık karşılaştıkları sorunların ‘kelime yazımı’ ve ‘cümle yapısı’ olduğu görülmektedir. Özellikle ‘kelime yazımı’ başlığı altında Türkçe ve İngilizcede bulunan kelime benzerliklerinden dolayı yazım hataları ortaya çıkmaktadır. Sınıf ortamında bu sebeple sıklıkla ana dile başvurulsa da, bu sıklığı öğretmen gerekliliklere göre ayarlamalıdır. Öğrenime olumlu etki edecek durumlarda ana dili kullanımından kaçınılmamalıdır.

Diğer yandan, cümle yapılarında karşılaşılan sorunların temelinde dil yapılarının farklılıkları bulunmaktadır. Yeni bir dil öğrenirken ana dilden etkilenilmesinin kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir. Bu durumu yabancı dil öğreniminin doğal bir sonucu olarak ele almak mümkündür. Fransızcayı yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan çalışma grubundaki Türk öğrenciler de, Fransızcayı akılda kalıcı hale getirebilmek için ana dilleri olan Türkçeden aktarımlar, kalıplar ve benzetmeler kullanmaktadırlar. Bu sayede Fransızcanın daha kolay akılda kalabileceğini düşünmektedirler. Diller arası kelime-okunuş-harf benzerlikleri dil öğrenimleri için olumlu bir etki olmaktadır. Bunun yanısıra öğrenciler doğrusunu bilmedikleri ve öz değerlendirmelerini doğru ve tam yapamadıkları için yazılı anlatım esnasında eksiklerinin farkına hemen

varamamaktadırlar. Öğretmenlerin bu noktada sınıf içi yazılı anlatım etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışma bu noktada Şavlı ve Güler'in (2014) çalışmasının sonucunda bulunan "arkadaşlarının yaptıkları yanlışları görmeleri öğrencilerin öğrenim sürecini daha hızlı tamamlamalarında yararlı olabilir, böylece öğrencilerin özgüvenleri artabilir" (Şavlı ve Güler, 2014, s. 149) maddesi ile tutarlılık göstermektedir.

Yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunların;

- Fransızcaya ilgi duyulmaması sonucunda dikkat-motivasyon eksikliği nedeniyle yazılı anlatımda eksikliklerin ortaya çıkması,
- Türkçenin sıklıkla yazıldığı gibi okunan bir dil olması dolayısıyla Fransızca telaffuzda ve telaffuz edilen kelimelerin yazımında zorlanma,
- İkinci yabancı dil olan İngilizcedeki kelimelerin Fransızcaları ile olan benzerlikleri nedeniyle diller arası aktarım yapılması ve çoğunlukla karışıklıklara neden olması,
- Ana dili olan Türkçenin dil yapısının son yıllardaki düzenlemeler ile ilkokulda açık anlatım ile öğretilmemesi, kapalı öğrenme stilinin benimsenmesi nedeniyle öğrencinin Fransızca dil yapısında da sorunlarla karşılaşması, dil yapısını tam anlamıyla kavrayamaması,
- Türkçenin Fransızca öğreniminde sık kullanılması veya hiç kullanılmaması sebebiyle dilin tam kavranamaması,
- Bireysel çalışma yöntemlerinde yetersiz öz değerlendirme yapılması nedeniyle oluşan eksiklikler,
- Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yeterli çalışmalar yapmıyor olmaları,
- Farklı öğrenme şekillerine yönelik hazırlanmış eğitim programlarının müfredata ve sınıf ortamına uyarlanmasında karşılaşılan problemler ve eksiklikler,
- Öğrencilerin eksik olduklarını düşündükleri alanlara yönelik, öğrenci fikirleri alınarak ders geliştirmeleri ve ek dersler yapılmaması,
- Öğrenci odaklı çalışmalarda yaş gruplarındaki farklılıkların gözetilmemesi,

- Öğrencilerin yaş gruplarındaki farklılıkların psikolojik bir faktör olması ve yabancı dil öğreniminde farklı yaş gruplarının farklı öğrenme yöntemlerine yatkınlığı sebebiyle uyum sağlamada zorluklar çekilmesi gibi sorunlar olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Tüm bu durumların sonucunda gerek öğretmenler ve öğrenciler gerekse kurumlar için uygulanabilecek birkaç öneri sunulmuştur. Öğretmenler ve kurumlar için verilebilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Bu çalışma ortaokul ve lise öğrencileri hedef alınarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda gözlemlenen Fransızca öğretiminin tüm yaş gruplarına aynı teknikler ve müfredat ile sunulması durumuna öneri olarak hem çalışma grubu hem de çift dil eğitimli okullarda uygulamaların daha verimli hale getirilebilmesi açısından, öğrencilere ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğretilmesinde seviye, yaş ve yaş grubunun getirdiği tüm diğer etkenler göz önünde bulundurularak farklı düzeylerde eğitim verilmesi önerilebilir.
- Uygun ortam sağlandıktan sonra stratejileri hedef dile göre seçmek ve seçilen stratejilerin devamlılığının olması gerekmektedir. Tüm bu stratejilerin doğru uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlere bu konuda gerekli eğitim ve desteğin sağlanması önerilebilir.
- Öğrencilere dilin sevdirilmesi, ilgi duyduğu alana yönlendirilmesi gibi yaklaşımlar yabancı dil eğitiminde öncelikli gereksinimlerdendir. Çalışma grubunun verdiği cevaplardan yola çıkarak ana dili kullanımını, öğrenci seviyelerine göre ve ihtiyaçları doğrultusunda sınırlandırmanın, iki dil arasında anlamlı bağ kurmalarına yardımcı olabileceği ve bu sayede ana dilde düşünmekten kaynaklı sorunları da azaltabileceği düşünülmektedir.
- Hem yazma, hem de yazılanı okumada ortaya çıkan sorunlar üzerine okullarda telaffuz ve kitap okuma çalışmalarına ağırlık verilerek öncelikle hedef dilin okuma-konuşma alanlarının getireceği sorunlar çözüme kavuşturulup böylelikle yazıya geçişi kolaylaştırmak önerilebilir.

- Öğrenci, yanlışlarını düzeltebilmek için öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde ve sınavlarda her öğrenci için ayrı bir gelişim raporu tutarak bireysel farklılıkları gözlemlemesi; bunun sonucunda öğrencilere özel çalışma programları hazırlanması sınıf genelinde verilen ödevlere takviye olarak önerilebilir. Bu sayede bireysel farkındalık sağlayamayan öğrencilere de profesyonel bir yardım ile eksiklerini tamamlama şansı verilebileceği düşünülmektedir.
- Sınıf içerisinde yazı çalışmalarının artırılması ve kontroledilmesi öğrenci yanlışlarını en aza indirmek için etkin bir çalışma yöntemi olabilir.
- Bir sınıfta hem yazılı hem sözlü hem görsel algı yeteneğine sahip öğrenciler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin ders planlarını ve içeriklerini her algıya yönelik hazırlamaları, çeşitli fotoğraflar, güncel olaylardan alıntılanmış haber veya makaleler, dikkat çekici video ve filmler, diyalog çalışmaları ve yaş gruplarına yönelik yazılı dil oyunları önerilmektedir.
- Öğrencilere İngilizce altyazılı Fransızca filmler izletilerek yabancı dilden gelen benzerlikleri de ayırt etmeleri amaçlanarak dile olan ilgileri artırılabilir ve bu süreç düzenli hale getirildiğinde zamanla öğrenmelerinde olumlu ilerleme sağlanabilir.
- Öğrencilerin yanlışları ve eksikleri gözlemlendikten sonra gerekli çalışma programlarına, etütlere yönlendirilebilir ve bireysel olarak yardımcı olabilecek programlar hazırlanabilir.
- Ders içerikleri çoğunlukla yazı üzerine olsa da, öğrenciye yazılı anlatım çalışmalarına yönelik dersler daha çok verilmeli, deneme sınavları veya küçük konu sınavları ile öğrencinin yanlışları ve hataları gözlemlenmeli ve gereksinimlere uygun durumlarda yazılı çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Hem yazılanı daha rahat okuyabilmeleri hem de diğer öğrencilerin bahsettikleri aksanlı harflerin yazımında karşılaşılan sorunları çözebilmek için ise, okullarda telaffuz ve kitap okuma çalışmalarına ağırlık verilerek öncelikle hedef dilin okuma-konuşma alanlarını çözüme kavuşturulup sonrasında yazıya geçiş daha kolay hale getirilebilir.

Öğrenciler için ise:

- Bireysel eksikliklerini daha net gözlemleyebilmeleri için sıklıkla yazı çalışmaları yapmaları önerilebilir. Bunun yanında okuma ve anlama çalışmalarının da eksiklerini fark etmelerini ve bunları tamamlayarak daha verimli bir öğrenme sürecine geçmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.
- İngilizce ve ana dilinden kaynaklanan kelime benzerliklerinin olumlu yönlerini ortaya çıkarabilmek için kelime listeleri ile her gün düzenli ezber çalışmaları yapılabilir ve bu kelimeler sürekli yazılarak çalışılabilir.
- Yazım yanlışlarını ortadan kaldırmak için kelimeler doğru yazılana kadar farklı etkinliklerle çalışılmalıdır.
- Dilbilgisi eksiklerinden kaynaklanan yazılı anlatım becerisi sorunlarının çözümü için öğrenciler öğretmenlerden yardım istemeli, etütlere katılmalıdırlar. Böylelikle dil öğrenimi profesyonel anlamda düzene girmeye başlayabilir.
- Evde düzenli tekrarlarla dil öğrenimi sürekli hale getirilmelidir.
- Çalışma grubunun da belirttiği gibi altyazılı filmler izlemek dilin her yönünü geliştirdiği için yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynayacaktır.
- Fransızca dilini kullanmak adına proje ödevleri kapsamında Fransa'yı tanıtan kültürel sunumlar yapılabilir.
- Fransızca kitaplarla okuma çalışmaları yapılmasının, bu esnada bilinmeyen sözcüklerin bulunup sözlük araştırması yapılmasının ve kitap hakkında yine Fransızca özet çıkarılarak kontrol ettirilmesinin dil öğrenimini geliştirebileceği gibi geri dönüt alabilecekleri için öğrencilere yanlışlarını fark etme ve düzeltme yolunda uygun adımları atabilmelerine yönelik olumlu çalışmalar olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yazılı anlatım becerilerinde karşılaşılan sorunları belirleyici çalışmaların yapılması ve bu yanlışları düzeltmek için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması sonucunda bireysel farkındalık artabilir ve bilinç düzeylerine uygun çalışmalar sonucu sorunlar en aza indirilerek verimli bir öğrenim ortamı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Akan, S. (2007). Avrupa Dil Gelişim Dosyasında Tanımlanan C1 (Etkin İşlevsel Beceri) Dil Düzeyinde 'Konuşma' Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir İzlence Önerisi (Yüksek Lisans Tezi). http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1828/2491.pdf adresinden 18 Haziran 2019 tarihinde edinilmiştir.

Akıncı, M . (2016). Türkçe-Fransızca bilen iki dilli çocuk ve gençlerin Fransızca öğreniminde yaptıkları hata ve düzeltmeler. *Turkophone.* http://dergipark.org.tr/turkophone/issue/18994/200492 adresinden 18 Ağustos 2018 tarihinde edinilmiştir.

Akman, G. N. (2014). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri. https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL ARA%C5%9ETIRMA-Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-pdf adresinden 15 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.

Alan, S. (2005). Fransızca öğrenen türklerin yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi (Doktora tezi). http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1449/ adresinden 25 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

Alkan, C ve Kurt. M. (1998*). Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri.* Prof. Dr. Ercan Alkaya (Ed). Yazma Becerisi, 42-45. İstanbul: Kesit Yayınları.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 6,* 9-20.

Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur un Outil Pour Enseigner.* Paris:ESF éditeur.

Avrupa Konseyi (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Almanya: TELC

Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. Hacettepe Üniversitesi I. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayında sunulmuş bildiri. Ankara.

Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri.

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 14, Sayı 2, 2005, s. 113-122

Beyreli, L. ve Sönmez, H. (2017). Research issues focused on studies concerning bloom taxonomy and there vised bloom taxonomy in turkey. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*, 213-229.

Biçer, N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ana dilin etkisi. *International Periodical for the Languages, 12/14*, 41-58.

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

Calp, M. (2017). An alternative method in teaching turkish to foreigners: the audio-lingualmethod. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*, 611-633.

Can, T. (2012). Milli eğitim bakanlığı yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında strateji öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 1-16.

Can, E. ve Can, C.I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 43-63.

Cesur, O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması nedir?. Yüzüncu Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 49-74.

Can, T. (2011). Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı (Doktora tezi). Erişim adresi: http://acikerisim.istanbul.edu.tr/bitstream/handle/123456789/31368/48283.pdf sequence=1&isAllowed=y adresinden 03 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Coşkun, E. (2011). *Yazma eğitiminde aşamalı gelişim*. Murat Özbay (Ed). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E. ve Tirkayi, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 63-73.

Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 16*, 83-101.

Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage*. Québec: CLE International.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?.*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Dergisi, 28, 165-176.

Çerçi, A.,Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 15,* 695-715.

Çiçek, A. (2004). Türkçeye giren Fransızca kökenli bazı kelimeler üzerine bir İnceleme. *A. Ü. Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 24*, 1-10.

Çiftçi, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. (Editörler: Gülsevin, G. ve Boz, E.). Türkçenin Çağdaş Sorunları. (77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1992). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*, İstanbul; MEB Basımevi.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pagem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. ve Deneme, S. (2013). Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi. *Dil Dergisi, 157*, 49-64.

Doğan, C. ve Doğan, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisi çeviri yöntemi ve çağdaş yabancı dil öğretiminde vazgeçilmezlik nedenleri, *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics,* 5/7, Sarajevo.

Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 106-115.

Ellis, R. (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. R. Ellis (Ed). Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

Fakıoğlu Gökduman, Y. (2017). Teacher's role as "Motivator" in teaching/learning french as a foreign language: the case of TV5 monde. *International Journal of Languages Education and Teaching, 5*, 1020-1030.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère.* Paris: Les Editions Didier.

Genç, H. N. ve Oflaz, A. (2015). Fransızca ve Almanca öğretmen adaylarının yazma becerisi gelişiminde karşılaştıkları sözcük bilimsel, yazım bilgisel ve söz dizimsel sorunlar. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 1273-1288.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire.* Paris: CLE International.

Gurbetoğlu, A. (2018). Betimsel araştırma yöntemleri. http://www.agurbetoglu.com adresinden 20 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

Güneş, F. (2013). Dilbilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*, 71-92, Kayseri.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15,*123-148.

Gümüş, H. ve Lokman, D. (2009). De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en Fle. *Université de Marmara Synergies Turquie, 2*, 125-138.

Güneş, G. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*, 28-40.

Houston, A. (2009). Anket hazırlama kılavuzu. https://docplayer.biz.tr/6311868-Anket hazirlama-kilavuzu.html adresinden 23 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 211-222.

İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi, 163*, 36-45.

Karagöz, S. (2018). *Öğrenme stilleri. Öğretim ilke ve yöntemleri*. M. Özdemir (Ed). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli.* Murat Özbay (Ed). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kayalı, Y. (2015). Dilbilgisi çeviri yöntemi ve sanskrit dili öğretiminde dilbilgisi çeviri yönteminin kullanımı. *Akademik Bakış Dergisi, 49*, 225-235.

Kılınçkaya, A. (2018). Arap dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Arapça yazılı anlatım düzeylerinin değerlendirilmesi. *Social Sciences Studies Journal, 4*, 1158-1164.

Köşker, G. ve Gülmez, G. (2015). Anlamlı gruplandırma stratejisinin ikinci dil fransızca okumaya etkisi. *International Journal of Educational Research, 6,* 21-35.

Kuşçu, E.E. (2013). Fransızca öğreniminde yeni bir soluk "cache-cache". *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, 8/10*, 405-421.

Melanlıoğlu, D., ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*, 697-721.

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, 8/9*, 297-318.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Sciences*, 279-290.

Ökten, C. E., ve Kavanoz, S., (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, 9/3*, 845-862.

Özçelik, N. ve Topçu T. N. (2008). Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca yazma güçlüklerinin nedenleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 99-123.

Öztokat, N., Kıran, Z. ve Ergun, E. (1993). *Grammaire et didactique des langues.* Prof. Dr. Bahadır Gülmez (Ed). Analyse des Erreurs/Analyse Contrastive, 66-76. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Sarıçıyil, F. (2008). İstek ve emir kiplerinin öğretimi (Yüksek lisans tezi). http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7286/20349.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 04 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.

Sülükçü, Y. (2018, Mart). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki Arapça ana dilli öğrenicilerin yazılı anlatımlarındaki hatalarının analizi. UBEK ICSE 2018 Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Necmettin Erbakan Üniversitesi. https://www.researchgate.net/publication/329886113 adresinden 10 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Şavlı, F. ve Güler, Ö. (2014). Fransızca öğreniminde öğrencilerin sıkça yaptığı yazım hataları, nedenleri ve çözüm önerileri. International Journal of Language Academy, 2/1, 137/150.

Şavlı, F. ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dilin kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, 9/3*, 1367-1385.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir

inceleme. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, 8/8*, 1285-1299.

Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences, 5,79-88.*

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (1932). http://sozluk.gov.tr/ adresinden, 20.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri alanı biçimine göre sorular. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C4%B0C3%A7eri%C4%9Fine%20G%C3%B6re%20Sorular.pdf adresinden 18.06.2019 tarihinde edinilmiştir.

Usun, S. (2003). Doğal yöntemin kullanıldığı Japonca derslerinde öğretmen davranışlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 71-80.

Ünal, D.Ç., Onursal-Ayırır, İ. ve Arıoğul,S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 473-484.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin motivasyonları üzerine bir inceleme. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1),* 71-85.

Yılmaz, F. ve Bircan D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının 'yanlış çözümleme yöntemi'ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy, 3/1*, 113-126.

Yücelsin Taş, Y. T. ve Erdem, E. (2013). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Synergies Turquie, 6*, 151-161.

EKLER

S 12 2

Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Yaptıkları Yanlışların Sebeplerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

Sevgili öğrencilerim,

Bu görüşme formu, Özel Ata Orta Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Fransızca yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunların sebeplerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Fransızca derslerinde ve çalışmalarınızdaki deneyimlerinize dayanarak bu formu cevaplandırmanız, çalışmanın yönünün belirlenmesini sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İdil SERDAROĞLU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

FORM MADDELERİ
A. Kişisel Bilgiler
1. Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐
2. Yaş: 11-15 ☐ 16-18 ☐
3.Sınıf: 7.sınıf ☐ 8.sınıf ☐ 9.sınıf ☐ 10.sınıf ☐ 11.sınıf ☐ 12.sınıf ☐

4. Fransızca dışında bildiğiniz yabancı dil(ler):		
İngilizce	Almanca	Diğer Diller: İspanyolca
Temel ☐	Temel ☐	Temel ■
Orta ☐	Orta ☐	Orta ☐
İleri ■	İleri ☐	İleri ☐

5.Haftada kaç saat Fransızca dersi görüyorsunuz?

4

6.Okulunuzda kaçıncı sınıftan itibaren Fransızca dersi veriliyor?

Anaokulu

B.Öğrencilerin Yazma Becerisi

1.Fransızca yazı yazarken güçlük çekiyor musunuz?
Evet ■ Hayır ☐

2.Cevabınız "Evet" ise, nedenlerini aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)

Yeterli derecede Fransızca dilbilgisine sahip olmama	■
Fiil çekimlerini yeterli derecede bilmeme	☐
Okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilmeme	■
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmama	■
Yanlış yazmaktan korkma	☐
Yazılacak konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	☐
Fransızca yazı yazmaya karşı ilgi duyulmaması	☐
Dikkat/motivasyon eksikliği	☐
Metne uygun yazım formatını bilmeme	☐
Yazı çalışması esnasında eksiklikler fark edilse bile doğrularının hatırlanmasında güçlük çekilmesi.	■
Yazı çalışması esnasında eksikliklerin-yazım hatalarının fark edilmemesi.	☐
Ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı	☐
Diğer sebepler: Fransızca'nın yap ısının Türkçeden farklı olması, farklı kuralları olması	■

3. Genellikle nerelerde ve hangi konularda yanlış yaptığınızı düşünüyorsunuz? Sıklık derecesini çoktan aza doğru, 1'den 4'e kadar numaralandırarak sıralayınız:
1-en az, 2-az, 3-çok, 4-en çok

Dilbilgisi 2

Kelime bilgisi 3

Cümledeki öğelerin sıralaması 4

Kelimenin yazılışı 2

Eklemek istedikleriniz:

4. Fransızca yazarken yaptığınız yanlışlarınızı düzeltmek için sizce etkili olan veya olabilecek kişisel çalışma yöntemleriniz nelerdir?

Maddeler halinde kısa cümlelerle sıralayınız.

- Fransızca film, dizi izlemek
- Fransızca altyazılı film izlemek
- Basit Fransızca kitap okumak
- Temel yanlışları bulup üstüne çalışmak

5. Sınıfta öğretmeniniz, yaptığınız yanlışları düzeltebilmeniz için ne gibi çalışmalar yapıyor?

Ödevler veriyor ve güzelce destekliyor

6- **Anadiliniz Türkçe** size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor?

Nedenlerini belirterek yazınız?

Olumlu etkileri

Yok

Nedenleri

farklı dil ailelerinden olmaları

Olumsuz etkileri

Türkçenin tam olarak olmasa da çoğunlukla yazıldığı gibi okunması fransızca da harflerin farklı sesler vermesi, Masculin, feminin gibi ayrımlar Türkçe'de aksanın az kullanması

Nedenleri

7-Fransızca dışında bildiğiniz bir yabancı dil var mı?

İngilizce

Cevabınız **"Evet"** ise, size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor? Nedenlerini belirterek yazınız?

Olumlu etkileri

İngilizce, Fransızca ve Almanca'nın karışımında meydana gelen bir dil olduğundan dolayı kelime ve bazı dilbilgisi kurallarında kolaylık sağlıyor

Nedenleri

Olumsuz etkileri

karışıyor

Nedenleri

S 11 L4 ZEYNEP GÜR

Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Yaptıkları Yanlışların Sebeplerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

Sevgili öğrencilerim,

Bu görüşme formu, Özel Ata Orta Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Fransızca yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunların sebeplerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Fransızca derslerinde ve çalışmalarınızdaki deneyimlerinize dayanarak bu formu cevaplandırmanız, çalışmanın yönünün belirlenmesini sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İdil SERDAROĞLU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

FORM MADDELERİ
A. Kişisel Bilgiler
1. Cinsiyet: Kız ☒ Erkek ☐
2. Yaş: 11-15 ☐ 16-18 ☒
3.Sınıf: 7.sınıf ☐ 8.sınıf ☐ 9.sınıf ☐ 10.sınıf ☐ 11.sınıf ☒ 12.sınıf ☐

4. Fransızca dışında bildiğiniz yabancı dil(ler):		
İngilizce	Almanca	Diğer Diller: ..İspanyolca
Temel ☐	Temel ☐	Temel ☒
Orta ☐	Orta ☐	Orta ☐
İleri ☒	İleri ☐	İleri ☐

5.Haftada kaç saat Fransızca dersi görüyorsunuz?

4

6.Okulunuzda kaçıncı sınıftan itibaren Fransızca dersi veriliyor?

Anasınıfı

B.Öğrencilerin Yazma Becerisi

1.Fransızca yazı yazarken güçlük çekiyor musunuz?
Evet ☒ Hayır ☐

2.Cevabınız "Evet" ise, nedenlerini aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)

Yeterli derecede Fransızca dilbilgisine sahip olmama	☐
Fiil çekimlerini yeterli derecede bilmeme	☐
Okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilmeme	☐
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmama	☒
Yanlış yazmaktan korkma	☐
Yazılacak konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	☐
Fransızca yazı yazmaya karşı ilgi duyulmaması	☒
Dikkat/motivasyon eksikliği	☐
Metne uygun yazım formatını bilmeme	☐
Yazı çalışması esnasında eksiklikler fark edilse bile doğrularının hatırlanmasında güçlük çekilmesi.	☐
Yazı çalışması esnasında eksikliklerin-yazım hatalarının fark edilmemesi.	☐
Ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı	☐
Diğer sebepler:	☐

3. Genellikle nerelerde ve hangi konularda yanlış yaptığınızı düşünüyorsunuz? Sıklık derecesini çoktan aza doğru, 1'den 4'e kadar numaralandırarak sıralayınız:
1-en az, 2-az, 3-çok, 4-en çok

Dilbilgisi 2

Kelime bilgisi 3

Cümledeki öğelerin sıralaması 1

Kelimenin yazılışı 1

Eklemek istedikleriniz:

4. Fransızca yazarken yaptığınız yanlışlarınızı düzeltmek için sizce etkili olan veya olabilecek kişisel çalışma yöntemleriniz nelerdir?

Maddeler halinde kısa cümlelerle sıralayınız.

Kelimelerin yazılışlarını göz önünde bulundurarak tekrardan yazıp çalışmak. Uzun bir paragraf okuduktan sonra bilinmeyen kelimeleri tespit etmek ve anlamlarına odaklanmak. Fransızca yazı yazarken anlamı güçlendirmeye yarayan çokluk ifadelerini kullanmaya çalışmak ve yazdıktan sonra öğretmene kontrol ettirip tekrar aynı yanlışları yapmamaya gayret etmek.

5. Sınıfta öğretmeniniz, yaptığınız yanlışları düzeltebilmeniz için ne gibi çalışmalar yapıyor?

Kelimeleri birkaç kez tekrar ederek yazmamızı istiyor. Kelime tekrarı yapıyor ve bilmediğimiz kelimeleri açıklamadan devam etmiyor.

6- **Anadiliniz Türkçe** size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor?

Nedenlerini belirterek yazınız?

Olumlu etkileri

Kelime bilgisi açısından olumlu etkileri var.

Nedenleri

Türkçe'ye birçok Fransızca kelimenin geçmiş olması anlamayı kolaylaştırıyor.

Olumsuz etkileri

Kelimelerin yazılışlarındaki zorluklar.

Nedenleri

Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dil olduğu için bu konuda bazı olumsuzluklar olabiliyor.

7-Fransızca dışında bildiğiniz bir yabancı dil var mı?

İngilizce

Cevabınız "**Evet**" ise, size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor? Nedenlerini belirterek yazınız?

Olumlu etkileri Bazı fransızca ve İngilizce sözcüklerin benzerliği daha kolay anlamama sebep oluyor. Anlamını bilmediğim bazı Fransızca kelimeleri İngilizce anlamdan çıkartabiliyorum.

Nedenleri

Kelime köklerinin benzerlikleri. Çoğu zaman anlamlarının aynı olması.

Olumsuz etkileri

Okunuştaki düşünme süresi.

Nedenleri İngilizce'de bir kelimenin okunması daha kolay. Benim İngilizce'ye daha fazla ilgim olduğu için daha kolay okuyup konuşabiliyorum. Fakat Fransızca'da okunuşların farklı olması, bazı harflerin okunmuyor olması üzerinde düşünmemi sağlıyor.

S73

Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Yaptıkları Yanlışların Sebeplerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

Sevgili öğrencilerim,

Bu görüşme formu, Özel Ata Orta Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Fransızca yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunların sebeplerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Fransızca derslerinde ve çalışmalarınızdaki deneyimlerinize dayanarak bu formu cevaplandırmanız, çalışmanın yönünün belirlenmesini sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İdil SERDAROĞLU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

FORM MADDELERİ
1. Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐
2. Yaş: 11-15 ☐ 16-18 ☐
3.Sınıf: 7.sınıf ☐ 8.sınıf ☐ 9.sınıf ☐ 10.sınıf ☐ 11.sınıf ☐ 12.sınıf ☐

4. Fransızca dışında bildiğiniz yabancı dil(ler):

İngilizce	Almanca	Diğer Diller: Fransızca.....
Temel ☐	Temel ☐	Temel ☐
Orta ■	Orta ☐	Orta ■
İleri ☐	İleri ☐	İleri ☐

5.Haftada kaç saat Fransızca dersi görüyorsunuz?

Haftada iki ders Fransızca görüyorum

6.Okulunuzda kaçıncı sınıftan itibaren Fransızca dersi veriliyor?

Okulumuzda ana okulundan itibaren Fransızca desi veriliyor

Yazma Becerileri

1.Fransızca yazı yazarken güçlük çekiyor musunuz?
Evet ■ Hayır ☐

2.Cevabınız "Evet" ise, nedenlerini aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)

Yeterli derecede Fransızca dilbilgisine sahip olmama	■
Fiil çekimlerini yeterli derecede bilmeme	☐
Okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilmeme	■
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmama	■
Yanlış yazmaktan korkma	☐
Yazılacak konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	☐
Fransızca yazı yazmaya karşı ilgi duyulmaması	☐
Dikkat/motivasyon eksikliği	☐
Metne uygun yazım formatını bilmeme	■
Yazı çalışması esnasında eksiklikler fark edilse bile doğrularının hatırlanmasında güçlük çekilmesi.	☐
Yazı çalışması esnasında eksikliklerin-yazım hatalarının fark edilmemesi.	☐
Ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı	☐
Diğer sebepler:	☐

S7-11

Fransızca Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Yaptıkları Yanlışların Sebeplerinin Belirlenmesine Yönelik Görüşme Formu

Sevgili öğrencilerim,

Bu görüşme formu, Özel Ata Orta Okulu ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Fransızca yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunların sebeplerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Fransızca derslerinde ve çalışmalarınızdaki deneyimlerinize dayanarak bu formu cevaplandırmanız, çalışmanın yönünün belirlenmesini sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

İdil SERDAROĞLU

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

FORM MADDELERİ
A. Kişisel Bilgiler
1. Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☒
2. Yaş: 11-15 ☒ 16-18 ☐
3.Sınıf: 7.sınıf ☒ 8.sınıf ☐ 9.sınıf ☐ 10.sınıf ☐ 11.sınıf ☐ 12.sınıf ☐

1

3. Genellikle nerelerde ve hangi konularda yanlış yaptığınızı düşünüyorsunuz? Sıklık derecesini çoktan aza doğru, 1'den 4'e kadar numaralandırarak sıralayınız:
1-en az, 2-az, 3-çok, 4-en çok

4 Dilbilgisi

3 Kelime bilgisi

1 Cümledeki öğelerin sıralaması

2 Kelimenin yazılışı

Eklemek istedikleriniz:

4. Fransızca yazarken yaptığınız yanlışlarınızı düzeltmek için sizce etkili olan veya olabilecek kişisel çalışma yöntemleriniz nelerdir?

Maddeler halinde kısa cümlelerle sıralayınız.

Her gün sık sık fransızca çalışmak veya daha fazla fransızca dersi görmek

3

4. Fransızca dışında bildiğiniz yabancı dil(ler):		
İngilizce	Almanca	Diğer Diller: .....
Temel ☐	Temel ☐	Temel ☐
Orta ☒	Orta ☐	Orta ☐
İleri ☐	İleri ☐	İleri ☐

5.Haftada kaç saat Fransızca dersi görüyorsunuz?

Haftada 2 ders Fransızca görüyorum

6.Okulunuzda kaçıncı sınıftan itibaren Fransızca dersi veriliyor?

Okulumuzda 1. sınıftan itibaren Fransızca dersi veriliyor.

B.Öğrencilerin Yazma Becerisi

1.Fransızca yazı yazarken güçlük çekiyor musunuz?
Evet ☒ Hayır ☐

2.Cevabınız "Evet" ise, nedenlerini aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.
(Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)

Fransızcam kötü

Yeterli derecede Fransızca dilbilgisine sahip olmama	☒
Fiil çekimlerini yeterli derecede bilmeme	☐
Okunuşu bilinen kelimenin yazılışını bilmeme	☐
Yeterli sözcük bilgisine sahip olmama	☒
Yanlış yazmaktan korkma	☐
Yazılacak konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmama	☒
Fransızca yazı yazmaya karşı ilgi duyulmaması	☐
Dikkat/motivasyon eksikliği	☐
Metne uygun yazım formatını bilmeme	☐
Yazı çalışması esnasında eksiklikler fark edilse bile doğrularının hatırlanmasında güçlük çekilmesi.	☐
Yazı çalışması esnasında eksikliklerin-yazım hatalarının fark edilmemesi.	☐
Ana dilde düşünmekten kaynaklanan kelime bulma sıkıntısı	☐
Diğer sebepler:	☐

2

5. Sınıfta öğretmeniniz, yaptığınız yanlışları düzeltebilmeniz için ne gibi çalışmalar yapıyor?

konuların üzerinden geçiyoruz ve farklı konular işliyoruz.

6- **Anadiliniz Türkçe** size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor?

Nedenlerini belirterek yazınız?

Zaman eklerinde olumsuz ilişkileniyor.

Olumlu etkileri

Fransızcada yazarken aşağıdan kelimeyi Türkçeden çevirerek aynı kelimeleri Fransızca anlamlarını değiştiriyorum ve bazen lerî alışkın çıkıyor.

Nedenleri

Türettiğim için ve zaman eklerini çevirdiğim için doğru çıkıyor.

Olumsuz etkileri

Çoğu zaman türettiğim ve çevirdiğim zaman Türkçeyle Fransızca birbirlerine benzemediği için yanlış yapıyorum.

Nedenleri

Türkçeyle Fransızca birbirlerine benzemiyor.

7-Fransızca dışında bildiğiniz bir yabancı dil var mı?

Evet, ingilizce biliyorum

Cevabınız "Evet" ise, size Fransızca yazma konusunda nasıl etki ediyor? Nedenlerini belirterek yazınız?

Olumlu etkileri

ingilizce çoğu zaman bazı kelimelerde yardımcı oluyor.

Nedenleri

bazı kelimeler birbirlerine benziyor.

Olumsuz etkileri

Bazenleri fransızcadaki bilmediğim kelimeleri ingilizceden türeterek yazıyorum ama çoğu zaman harf hatası yapıyorum.

Nedenleri

Çünkü ingilizceyle fransızca arasında bazı harf farklılıkları bulunmaktadır.

5