
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN GÜRCÜ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Tamari Guchmazashvili

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tamari

Soyadı : Guchmazashvili

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Writing Skills of Georgian Students Learning Turkish as a Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tamari Guchmazashvili

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tamari GUCHMAZASHVILI tarafından hazırlanmış olan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerilerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman **:** Doç. Dr. Yusuf UYAR ……

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU ……

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye :Dr. Öğretim Üyesi Nuray KAYADİBİ ……

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01/12/2022

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Aileme…

TEŞEKKÜR

Türkiye'nin Türkçe eğitimi alanındaki en köklü üniversitesi olan Gazi Üniversitesinde eğitim almamı sağlayan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığına ve Türkiye Cumhuriyeti Devletine sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Bana her zaman yol gösteren; emeğini, bilgisini esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tez danışmanım Doç. Dr. Yusuf Uyar'a teşekkürlerimi sunarım...

Engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren Gazi Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalındaki tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı belirtmek isterim.

Tez yazma sürecinde beni teşvik eden, destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Tamar Kutsia'ya, tüm kıymetli insanlara içten teşekkür ederim. Çalışmamın uygulama sürecinde, anketleri toplama ve araştırma için gerekli verileri elde etmemde, bana yardımcı olan hem Gürcü hem Türk hocalarıma teşekkürlerimi bildiririm. Ayrıca araştırmama zaman ayıran ve gönüllü olarak katılan öğrencilerime de teşekkür ederim.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN GÜRCÜ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Tamari Guchmazashvili

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2022

ÖZ

Bu araştırmada Gürcistan'da Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin yazma beceri düzeyleri ile bu öğrencilerin yazma performanslarını etkileyebilecek değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere bağlı faktörlere ek olarak eğitim aldıkları müfredat, ders içerikleri, eğitim öğretimde kullanılan materyaller ve öğretim üyelerine ilişkin bilgiler toplanıp incelenmiştir. Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasına izin veren karma yöntemli bir araştırma olup karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gürcistan'daki beş üniversitenin Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören Gürcü öğrenciler ve onlara eğitim veren öğretim üyeleri oluşmaktadır. Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi, Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi ve Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitede 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 53 Gürcü öğrenci ile çalışılmıştır. Ayrıca bu üniversitelerde görev yapan toplam 12 öğretim üyesi ile de görüşülmüştür. Araştırmanın nicel verileri hazırlanan bilgi toplama formu ve yazılı anlatım görevleri ile toplanmıştır. Nitel verilerin toplanması için ise yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu, yarı yapılandırılmış öğretim üyesi görüşme formu hazırlanmıştır. Bunlara ek olarak çalışılan kurumlarda kullanılan müfredat programları ve ders içerikleri de incelenmiştir. Araştırma sonucunda Gürcistan'da Türkoloji

bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım performanslarının demografik özellikleri, yazmaya yönelik ilgileri ve Türkçe eğitim geçmişleri gibi kendileriyle ilişkili değişkenlere bağlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bölümlerde lisans eğitimine başlamadan evvel öğrencilerin Türkçeye hâkimiyetlerini artıracak ve dil becerilerini geliştirerek onları lisanstaki dil ve edebiyat derslerine hazır hâle getirecek Türkçe hazırlık eğitiminin bulunmadığı, okutulan müfredatlarda doğrudan yazma becerisini geliştirmeye yönelik derslerin bulunmadığı, dolaylı olarak yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilecek derslerin de sınırlı sayıda olduğu, kullanılan materyaller arasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik materyaller olsa da bunların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak ders ve uygulamalar bulunmadığı, öğretim üyelerinin yaptıkları sınırlı çalışmaların da yazma becerisini geliştirme konusunda etkili sonuçlar doğuramadığı hepsi bir arada değerlendirildiğinde nihai durumda da bölüm tarafından sağlanan imkânların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciye bağlı faktörler, müfredat, materyal ve öğretim üyelerinden elde edilen nitel ve nicel bulguların öğrenci başarısındaki zayıflığı açıklayacak nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkoloji bölümleri, Gürcistan, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yazma becerisi

Sayfa Adedi: xx + 126

Danışman: Doç. Dr. Yusuf UYAR

EXAMINATION OF WRITING SKILLS OF GEORGIAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Tamari Guchmazashvili

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2022

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the writing skill levels of the students studying at the Turcology departments in Georgia and the variables that may affect the writing performance of these students. In this context, in addition to the factors related to the students, information about the curriculum, course contents, materials used in education and faculty members were collected and examined. The research is a mixed method research in which both quantitative and qualitative data are used together, and convergent parallel design, one of the mixed method designs, was used. The study group consists of Georgian students studying in the Turcology departments of five universities in Georgia in the 2020-2021 academic year and the faculty members who teach them. The study was conducted with 53 Georgian students studying in the 3rd and 4th grades at five universities, namely Ilia State University, University of Georgia, Tbilisi Ivane Javakhishvili State University, Akaki Tsereteli State University, and Shota Rustaveli State University. In addition, a total of 12 faculty members working in these universities were interviewed. Quantitative data of the research were collected with the prepared information collection form and written expression tasks. For the collection of qualitative data, semi-structured student interview form and semi-structured lecturer interview form were prepared. In addition to these, the curricula and course contents used in the institutions studied were also examined. As a result of the research, it was determined that the written expression skill levels of the students studying at the Turcology departments in Georgia were weak. It has been determined that the written expression

performances of the students do not differ depending on the variables related to them, such as their demographic characteristics, their interest in writing, and their Turkish education background. In addition, there is no intensive Turkish preparatory education in the departments that will improve students' Turkish knowledge and language skills and prepare them for undergraduate education, there are no courses aimed at improving writing skills directly in the curricula, there are also a limited number of courses that can indirectly contribute to the development of writing skills, materials for improving writing skills are among the materials used. Even though there are no lessons and practices that will enable them to be used efficiently, and the limited studies of the faculty members did not produce effective results in improving writing skills, it was concluded that the opportunities provided by the department were insufficient in developing the written expression skills of the students in the final situation. It has been seen that the qualitative and quantitative findings obtained from the factors related to the student, the curriculum, the materials and the data obtained from the faculty members can explain the weakness in student achievement.

Key Words: Turkology departments, teaching Turkish as a foreign language, writing skills, Georgia

Page Number: xx + 126

Supervisor: Assoc. Dr. Yusuf UYAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

TEŞEKKÜR ..... **v**

ÖZ ..... **vi**

ABSTRACT ..... **viii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xx**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **5**

1.2. Araştırmanın Amacı **12**

1.3. Araştırmanın Önemi **13**

1.4. Varsayımlar **14**

1.5. Sınırlılıklar **14**

1.6. Tanımlar **14**

BÖLÜM II **16**

KURAMSAL ÇERÇEVE **16**

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi **16**

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Süreçte Etkili Olan Faktörler **20**

2.2. Gürcistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Eğitim Sistemindeki Yeri **24**

2.2.1. Gürcistan'da Türkçe Öğretimi **25**

2.2.1.1. Gürcistan'daki Liselerde Türkçe Öğretimi ***25***

2.2.1.2. Gürcistan'da Yükseköğretim Sistemi ***26***

2.2.1.3. Gürcistan'da Türkçe Eğitimi ile Türkoloji Bölümlerini İçeren Üniversiteler ***27***

2.3. İlgili Araştırmalar **28**

BÖLÜM III **32**

YÖNTEM **32**

3.1. Araştırmanın Modeli **32**

3.2. Çalışma Grubu **33**

3.3. Veri Toplama Araçları **34**

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları **34**

3.3.1.1. Bilgi Toplama Formu ***35***

3.3.1.2. Yazılı Anlatım Görevleri ***35***

3.3.1.3. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı ***36***

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları **36**

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu ***36***

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretim Üyesi Görüşme Formu ***36***

3.3.2.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümleri Müfredat Programları 37

3.3.2.4. Türkoloji Bölümlerinde Okutulan Yazmayla İlişkili Derslerin Ders Tanımlama Formları (Ders İçerikleri) 37

3.4. Verilerin Toplanması 38

3.5. Verilerin Analizi 38

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi 38

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi 39

BÖLÜM IV 40

BULGULAR VE YORUM 40

4.1. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular 40

4.2. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Demografik Özellikleri Açısından Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....42

4.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Dışında Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Bağlı Olarak Yazılı Anlatım Başarı Durumlarının Faklılaşmasına İlişkin Bulgular 43

4.4. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Genel Türkçe Kullanım Durumları ve Bunların Yazılı Anlatım Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular 46

4.5. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik İlgileri ve Bunların Yazılı Anlatım Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular.....50

4.6. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültedeki Derslere İlişkin Düşüncelerine İlişkin Bulgular 55

4.6.1. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerin En Çok Hangi Etkinlikleri Sevdiklerine İlişkin Bulgular 55

4.6.2. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültedeki Aldıkları Yazma Derslerinin İlgilerini Çekip Çekmeme Durumuna İlişkin Bulgular..... 56

4.6.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Aldıkları Derslerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına Dair Görüşleri 57

4.6.4. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Sınıfta Yazma Çalışmaları Yapma Durumlarına İlişkin Bulgular 58

4.6.5. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmayla İlgili Dersleri Dışında Diğer Dersleri İçin (Tarih, Edebiyat, Tercüme vb.) Türkçe Ödev Yapma Durumlarına İlişkin Bulgular 58

4.6.6. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Programdaki Yazmayla İlişkili Derslerin Sayısının ve Yazma Etkililiklerinin Süresinin Yeterliliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular 59

4.6.7. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde Kullanılan Kaynak ve Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Durumlarına İlişkin Bulgular 60

4.7. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde ve Türkçe Yazmada En Çok Zorlandıkları Hususlara İlişkin Bulgular 61

4.8. Gürcü Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular 62

4.8.1. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Türkçe Yazma Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri 63

4.8.2. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Türkçe Yazmada Zorlandıkları Hususlara Dair Görüşleri 64

4.8.3. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Yazma Düzeyinde/Başarısızlığında Hangi Değişkenlerin Olduğuna Dair Görüşleri 66

4.8.4. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabını Tercihleri 67

4.8.5. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabı ve Çalışma Kitabındaki Yazma Etkinliklerine Dair Görüşleri 68

4.8.6. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanma Durumları ve Bunları Nasıl Kullandıklarına İlişkin Bulgular 70

4.8.7. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Konusundaki Eksikliklerini ve İhtiyaçlarını Nasıl Belirlediklerine İlişkin Bulgular 71

4.8.8. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Derslerini İşlerken Belirledikleri Eksiklik ve İhtiyaçları Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Bulgular 73

4.8.9. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular 73

4.8.10. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Ne Tür Etkinlikler Yaptıklarına Dair Bulgular 74

4.8.11. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Ne Tür Ödevler Verdiklerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular 76

4.8.12. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazılarına Geribildirim Verip Vermeme Durumlarına İlişkin Bulgular 76

4.8.13. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazılarına Ne Tür Geribildirim Verdiklerine Dair Bulgular ... 77

4.8.14. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yazma Becerisini Geliştirmede Uygulanan Müfredatın Yeterliği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular 78

4.9. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümlerinde Okutulan Müfredat Programlarına İlişkin Bulgular 79

4.10. Gürcistan'da Türkoloji Bölümünde Yazma Becerisini Geliştirmek Üzere Verilen Dersler ve Ders İçeriklerine İlişkin Bulgular 87

BÖLÜM V 89

SONUÇ VE ÖNERİLER 89

5.1. Sonuçlar 89

5.2. Öneriler 93

KAYNAKLAR 95

EKLER 104

EK.1 Öğrenci Bilgi Toplama Formu 105

EK.2 Öğretim Üyesi Bilgi Toplama Formu 108

EK.3 Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı 110

EK.4 Ders Tanımlama Formları 113

EK.5 Öğrencilerin Yazı Kâğıtlarından Örnekler 121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 *Araştırmada Ele Alınan Gürcistan'daki Türkçe Öğretimi Yapan Üniversiteler*.28

Tablo 4.1 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerine İlişkin Fakülteye Başlamadan Önce Türkçe Eğitimi Alma Durumları*.....40

Tablo 4.2 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları*.....42

Tablo 4.3 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları* 43

Tablo 4.4 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Lisede Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları* 44

Tablo 4.5 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Üniversite Dışında Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları* 46

Tablo 4.6 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları* 47

Tablo 4.7 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Yazmayı Sevme Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları*.....50

Tablo 4.8 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Yazma Yetkinliklerine Dair Değerlendirmelerine Bağlı Olarak Dağılımları* .52

Tablo 4.9 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Bağımsız Yazma Sıklığı Değişkenine Bağlı Olarak Dağılımları*.....54

Tablo 4.10 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültede Aldıkları Yazma Derslerinin İlgilerini Çekme Durumları* 57

Tablo 4.11 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Aldıkları Derslerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri*.....57

Tablo 4.12 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Sınıfta Yazma Çalışmaları Yapıp Yapmadıklarına Dair Görüşleri* 58

Tablo 4.13 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmayla İlgili Dersleri Dışında Diğer Dersleri İçin (Tarih, Edebiyat, Tercüme vb.) Türkçe Yazılı Ödev Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Görüşleri* 59

Tablo 4.14 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Programdaki Yazma Derslerinin Sayıca Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri* 59

Tablo 4.15 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde Kullanılan Kaynak ve Materyalleri Yeterli Bulma Durumları*.....60

Tablo 4.16 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde En çok Zorlandıkları Alanlar* 61

Tablo 4.17 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Yazarken En Çok Zorlandıkları Konular*.....62

Tablo 4.18 *Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Yazarken En Çok Zorlandıkları Hususlar Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri*.....64

Tablo 4.19 *Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Yazma Etkinlikleri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri*.....68

Tablo 4.20 *Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Beşerî Bilimler Fakültesi – Orta Doğu Bilimleri Bölümü-Orta Doğu Modülü Müfredatı* 81

Tablo 4.21. *İlia Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi – Uluslararası İlişkiler: Avrupa ve Orta Doğu Bilimleri Bölümü Orta Doğu Modülü Müfredatı* 82

Tablo 4.22 *Gürcistan Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi - Orta Doğu Bilimleri Bölümü Müfredatı*.....83

Tablo 4.23 *Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi – Orta Doğu Filolojisi Bölümü – (Türk Dili) Müfredatı*.....84

Tablo 4.24. *Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Beşeri Bilimler Fakültesi – Türk Dili Bölümü - Türk Dili Filolojisi Müfredatı*.....85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kullanılan yakınsak paralel deseninin simgesel görünümü 33

Şekil 2. Öğrencilerin yazılı anlatımın alt boyutlarındaki puan ortalamaları ve alınabilecek en yüksek puanlar 41

Şekil 3. Öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin/çalışmaların dağılımı 56

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

YEE	Yunus Emre Enstitüsü
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişim kurmada çok önemli bir unsurdur. Muharrem Ergin (2013, s. 3) dili "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimayî bir müessese'' şeklinde tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere dilin en önemli işlevi insanlar arasında anlaşmayı, yani iletişimi sağlamasıdır. Bu işlev sadece ana dili olarak dili kullananlarla sınırlı değildir. Zamanla çeşitli gerekçelerle bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerle o dili ana dili olarak konuşanlar arasında da iletişim sağlama işlevi gerçekleşmektedir. Hatta iletişim çağı dediğimiz 21. yüzyılda ana dili dışında en az bir yabancı dil bilmek, diğer toplumlarla iletişim kurabilecek donanıma sahip olmak neredeyse bir zorunluluk hâlini almıştır. Çünkü teknolojinin gelişmesiyle birlikte dünya âdeta küçülmüş ve ülkeler, toplumlar birbirleriyle daha sık ilişkiler kurmaya mecbur kalmıştır. Ayrıca bireysel olarak da ekonomik sebepler, eğitim alma isteği, evlilik, kültürel ve turistik seyahatler gibi farklı pek çok gerekçe insanları en az bir yabancı dili öğrenmeye yöneltmektedir.

Günümüzde Türkçe yukarıda ifade edilen toplumsal ve bireysel gerekçelere bağlı olarak öğretimi yaygınlaşan diller arasına girmeye başlamıştır. Özellikle son yıllarda Türkiye'nin uluslararası düzlemde daha aktif hâle gelmesi, bölgesinde konumunu güçlendirerek siyasi ve askeri olaylarda etkin bir aktöre dönüşmesi; Türkiye'yi, Türk halkını ve Türk kültürünü tanımak

isteyenlerin sayısını artırmış, bu da dünya genelinde Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında görülen artışa katkı sağlamıştır (İşcan, 2018, s.26).

Tarihî gelişim seyri açısından bakıldığında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini farklı dönemlere dayandıran görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar 11. yüzyılı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin başlangıcı olarak kabul etmektedir. Bu araştırmacılar Kâşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eseri alanın ilk çalışması olarak görmekte ve bu eserin yazıldığı dönemi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin başlangıcı saymaktadır. Nitekim Kâşgarlı Mahmud'un Türkçenin, o dönemde yaygın kullanılan Arapça gibi dillerden daha zayıf olmadığını ortaya koymak ve Arapların Türkçeyi daha rahat öğrenmelerini sağlamak için Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eseri yazdığı bilinmektedir (Ungan, 2006, s.223). Bazı araştırmacılar (Nurlu, 2019) ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin, ilk defa Venedikliler tarafından 1551 yılında başlatıldığını düşünmektedir.

Cumhuriyet döneminde ise 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddiyetle ele alınmaya başlamış, bununla birlikte asıl ilgi artışı 2000'li yıllarda gerçekleşmiştir. Gerek Türkiye'de gerekse ülke sınırları dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerini üstlenen kurum, kuruluş ve merkezlerin sayısı da bu ilgi artışına paralel olarak günden güne hızla artmıştır (Göçer & Moğul, 2011, s.801). Bu bağlamda ilk olarak 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Ankara Üniversitesi tarafından Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuştur. Daha sonra bu kurumun adı değiştirilmiş, faaliyetlerini Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi adıyla sürdürmüştür. Ankara Üniversitesinden sonra 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER kurulmuştur. Açılan kurumların sayısı 2000'li yıllarda hızla artmış, günümüzde TÖMER veya farklı isimler altında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurum sayısı yüzü aşmıştır. Bu kurumların tamamı yurt içinde hizmet vermektedir.

Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine bakıldığında ise en aktif kurumun Yunus Emre Enstitüsü (YEE) olduğu görülmektedir. Faaliyetlerine 2009 yılında başlayan Yunus Emre Enstitüsünün 2022 yılı itibari ile Türkiye dışında 66 kültür merkezi bulunmaktadır. Enstitü bu kültür merkezlerinde verdiği Türkçe eğitiminin yanı sıra, Türk kültürünü tanıtan etkinlikler de düzenlemektedir. Böylece hem Türkiye'nin tanıtımı yapılmakta hem de verilen

dil eğitiminin verimliliği artmaktadır. Zira bir dilin öğretimi, kültür öğretimi ile birlikte yapılırsa etkili olabilmektedir (Barın, 2008, s.61). YEE bu bakımdan kültür merkezlerinde hem Türk kültürünü tanıtarak hem de Türkçeyi öğreterek uluslararası düzeydeki en etkili çalışmaları yürüten kurum hâline gelmektedir. Bu çalışmalara ek olarak YEE Türkiye'de yaz okulları projesi çerçevesinde her yıl dünyanın farklı ülkelerinden uluslararası öğrencileri Türkiye'ye getirmekte, onlara Türkiye'yi, Türkleri ve Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı sunmaktadır. Bu proje YEE'nin dil öğretiminin yanında kültür öğretimine verdiği önemi göstermesi bakımından oldukça önemlidir. YEE ayrıca yaptığı iş birlikleriyle, bazı ülkelerde Türkoloji bölümlerini de desteklemektedir (YEE, 2020).

Uluslararası düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan Türkiye merkezli bir diğer kurum ise Türkiye Maarif Vakfıdır. 2020 yılı itibarıyla 42 ülkede Vakfa ait okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim faaliyetleri dışında Maarif Vakfının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine en önemli katkılarından biri hazırlatmış olduğu öğretim programıdır. Diller İçin Avrupa Başvuru Metni (OBM) esas alınarak geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, Türkçenin daha hızlı öğrenilmesini ve günlük hayatta kullanabilmesini sağlama ihtiyacından hareketle hazırlanmıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Programda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hangi seviyede hangi kazanımlara ulaşması gerektiği detaylı bir şekilde ele alınmış ve uluslararası düzeyde kullanıma sunulmuştur. Sonuç olarak yakın dönemde Türkiye merkezli kurum ve kuruluşların hem ülke içinde hem de ülke sınırları dışında öğretim faaliyetlerini yoğun bir şekilde sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Diğer taraftan uluslararası düzeyde Türkçe eğitimi çalışmalarını Türkiye merkezli kurum ve kuruluşlarla sınırlandırmak da mümkün değildir. Yukarıda çalışmaları hakkında bilgi verilen kurumlar dışında üniversite düzeyinde Türkçe öğretimi yapan ve geçmişi Türkiye merkezli kurumlarla mukayese edildiğinde çok daha eskilere dayanan Türkoloji bölümleri de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli kurumlardır.

Türkoloji bölümleri; faaliyet gösterdikleri ülkelerde hem Türkçe öğretiminin hem de Türk dili, kültürü ve tarihi ile ilgili araştırmaların yapıldığı önemli merkezler olma hüviyetine sahiptir. Dolunay (2005) tarafından yapılan bir çalışmada 2005 yılı itibari ile dünya genelinde 30 civarında doğrudan "Türkoloji" adıyla, 25 civarında da "Türk Dili ve Edebiyatı" veya "Türk Dili" adı altında faaliyet gösteren Türkoloji bölüm/ana bilim dalı bulunduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca söz konusu çalışmada ismi geçmemekle beraber Gürcistan, Cezayir gibi bazı ülkelerde de bu bölüm/ana bilim dallarının faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Günümüzde ise bu sayının daha da arttığını söylemek mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından Türkoloji bölümlerine bakıldığında iki karakteristik özellik göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki bu bölüm/ana bilim dallarının doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine odaklanmamalarıdır. Yani bu kurumların tamamında olmasa dahi önemli bir kısmında Türkiye'deki muadillerine benzer hazırlık sınıfları bulunmamaktadır. Dolaysıyla bu kurumlarda öğrenim görmek isteyenler bir şekilde Türkçeyi doğrudan dil becerilerine odaklanmadan, eğitim sürelerine yayarak ve kurumun kendilerine sunduğu imkânlar nispetinde öğrenmek durumundadır. İkinci karakteristik özellikleri ise müfredat programlarının sabit bir içeriğe sahip olmayışıdır. Ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içinde dahi dersler ve içerikleri çeşitlenebilmekte, değişebilmektedir. Bu iki özellik dikkate alındığında bu kurumlarda Türkçe öğretimi alanında ciddi sorun ve eksikliklerin ortaya çıkma ihtimali güçlenmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin dil becerileri açısından zayıf olduklarını, Türkçeyi kullanırken muhtelif problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Emam, 2020; Gordeladze, 2017). Bu bakımdan dünya genelinde Türkçe ve Türk kültürünün öğretimi açısından çok geniş bir kitleye hitap eden ve her yıl çok sayıda öğrencinin kayıt yaptırarak eğitim almaya başladığı bu kurumlara özel bir dikkatle bakmak gerektiğini söylemek mümkündür. Zira Türkoloji bölümleri hem bugüne kadar yetiştirdikleri ve yetiştirmeye devam ettikleri öğrenci sayıları hem de çok eskilere dayanan geçmişleri ile uluslararası düzeyde Türkçe öğretimi faaliyetleri açısından önemli kurumlardır.

Türkoloji bölümlerinin aktif olarak eğitim öğretime devam ettiği ülkelerden biri de Türkiye'nin sınır komşusu olan Gürcistan Cumhuriyeti'dir. Günümüzde Gürcistan hem Türkiye merkezli kurumlar olan YEE ve TMV'nin faaliyet gösterdiği hem de Türkoloji bölümlerinin eğitim öğretime devam ettiği, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde önemli bir potansiyeli barındıran ülkelerden biridir. Gürcistan'da YEE 2012 yılından itibaren Tiflis'in en köklü üniversitesi olan İvane Cavahişvili Devlet Üniversitesi bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır. Merkezde kuruluşundan bu yana hem Türkçe eğitimi verilmekte hem de kültürel faaliyetler düzenlenmektedir. TMV'nin ise anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört

eğitim kurumu Gürcistan'da faaliyet göstermektedir. Ayrıca 2013 yılından bu yana "Tercihim Türkçe" projesi kapsamında Tiflis'teki altı lisede seçmeli yabancı dil olarak öğretilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerine bakıldığındaysa geçmişi çok daha eskilere dayanan bir yapılanma ile karşılaşılmaktadır. Gürcistan'daki Türkoloji çalışmalarının temeli, XX. yüzyılın ilk yıllarında Türkiye Türkoloji ekolü ile Sovyet Türkoloji ekolünün katkılarıyla atılmıştır (Salduz & Akbulut, 2016). O dönemde İstanbul Üniversitesi ve St. Petersburg Devlet Üniversitesinde görev yapan Türkologların deneyimleri Gürcü Türkoloji çalışmalarının gelişimine önemli katkılar sağlamıştır (Gocayeva, 2009, s.1). Tiflis Üniversitesinin dil ve tarih bölümünden mezun olan Sergi Cikia, "Gürcistan Türkoloji"sinin kurucusu sayılmaktadır. Gürcü Türkolojisinin önde gelen ikinci ismi de Nodar Canaşia'dır. Gürcistan'da Türkoloji alanında birçok monografi, bilimsel kitap, makale ve eleştiri kaleme almıştır. Sergi Cikia ile onlarca Türkolog yetiştirmiştir. Yetiştirmiş oldukları Türkologlar bugün Gürcistan'ın farklı şehirlerdeki üniversitelerde Türkoloji bölümlerine yön vermektedirler.

Gürcistan Türkoloji'si, iki ülke arasındaki etkileşimle doğru orantılı olarak gelişerek günümüze ulaşmıştır. Bugün bu bölümler Türk dili, edebiyatı ve kültürü hakkında bilimsel çalışmaların yapıldığı kurumlar olarak ön plana çıkmaktadır (Salduz & Akbulut, 2016, s.114). 2020 yılı itibari ile Gürcistan'ın dört büyük şehrinde kurulu beş üniversitede Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Bunlar Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü, İlia Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Gürcistan Üniversitesi Türkoloji Bölümü, Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümüdür. Bunlara ek olarak Uluslararası Karadeniz Üniversitesi, Gürcistan Tıp Üniversitesi ve Gürcistan Amerikan Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca Samtskhe – Cavakheti Devlet Üniversitesinde ve Sokhumi Devlet Üniversitesinde de Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Gürcistan'da Türkoloji bölümü olan üniversitelerde, İlia Devlet Üniversitesi ve Gürcistan Üniversitesi hariç, bu alanda yüksek lisans ve doktora programları da bulunmaktadır (Gültekin & Gündüz, 2016).

Esasen sadece Gürcistan'da değil, dünyanın pek çok ülkesinde Türkoloji bölümlerinin YEE'den önce Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten önemli resmî kurumlar olduğunu söylemek mümkündür. Yukarıda da ifade edildiği üzere Gürcistan'da Türkoloji bölümlerinin temelleri oldukça eski dönemlerde atılmıştır. Bölümler o dönemden bu yana da Türkçe ve Türk kültürüyle ilgili faaliyetlerini sürdüre gelmiştir. Öte yandan Türkçenin öğretimi konusunda çok sınırlı bir başarı gösterildiği, dil becerilerinin geliştirilmesi konusunda sorunların olduğu da araştırmalarda dile getirilmektedir (Akbaş, 2018; Salduz & Akbulut, 2016; Salduz, 2017; Temizyürek & Ünlü, 2018). Bunda öğrencilerin yeterlilikleri kadar verilen eğitimin süresi, içeriği, öğretim üyelerinin genel profili ve kullanılan materyaller gibi pek çok faktörün etkili olma ihtimali vardır.

Bölümlerde Türkçe öğretimine yani dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara başlama zamanı üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Genelde birinci sınıfın ikinci döneminde ya da ikinci sınıfın ilk döneminden itibaren Türkçe öğretimi başlamaktadır. Pek çok dersin de Türkçe değil, Gürcüce anlatıldığı bilinmektedir. Her ne kadar tüm bölümlerde en az bir Türk öğretim üyesi görev yapıyor, öğrencilerle Türkçe iletişim kuruyor ve hatta onlara çeşitli uygulamalar yapıyor olsa da bu sınırlı imkân dört yıllık eğitim süreci düşünüldüğünde yeterli olmamaktadır.

Bölümlerde okutulan dersler de temel dil becerilerini geliştirme açısından işlevsel değildir. Gürcistan'da Türkoloji bölümünde öğrenciler genel olarak Türk dili ve edebiyatıyla ilgili eğitim almaktadır. Bölümlerin müfredatlarına bakıldığında derslerin dört temel dil becerisini dikkate alarak tanzim edilmediği görülmektedir. Yani yazma, konuşma, dinleme, okuma dersleri öğretim programlarında hiç görülmemektedir. Ek olarak kaynaklarda ifade edildiği gibi (Barın, 2008; Emam, 2000) öğretim üyelerinin dil bilgisi öğretimine önem vermesi ve bundan dolayı diğer dil becerilerinin ihmali de söz konusu olabilmektedir. Oysa alan yazında dil bilgisi öğretiminin zahmetli ve zaman alan bir öğretim süreci olmasının yanında ancak becerilerle ilişkilendirildiğinde amacına ulaşabileceği ifade edilmektedir (Çetin, 2017; Peçenek, 2008). Özellikle başlangıç seviyesinde temel dil becerilerinin daha etkili ve doğru kullanılmasını temin etmek için dil bilgisi öğretimine gerek duyulmaktadır (Fidan, 2016). Ancak verilecek eğitimin becerilerin önüne geçmemesi, onlardaki gelişimi desteklemek için araç olmaktan çıkıp amaç olmaması gerektiği de ifade edilmektedir.

Bölümlerde kullanılan materyallerin bir bölümünün aslında dil becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Örneğin ilk 4-5 dönemlik sürede yani başlangıç seviyesi olan A1-A2 düzeyinde Gürcü hocalar tarafından hazırlanmış ders kitabı, çalışma kitabı, Türkçe alıştırma kitabı (Dil bilgisi) I-II, sözlük ve CD'den oluşan setlerin kullanıldığı ders içeriklerinin materyal bölümlerinde ifade edilmektedir. Üst seviyeler olan B1-B2 düzeylerinde ise Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan kitap seti ve öğretim üyeleri tarafından sınıf seviyesine göre seçilmiş kaynak kitaplar kullanılmaktadır. Bunlar arasında İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti de yer almaktadır. Fakat derslerin dağılımı ve ders içeriklerinin yetersizliği materyallerden alınacak verimi azaltacak düzeydedir.

Sonuç olarak diğer ülkelerde olduğu gibi (Emam, 2020) Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde de dil bilgisi ve edebiyat ağırlıklı bir eğitim verilmesi, eğitim alan öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinin önünde bir engel olarak durmaktadır. Üstelik bölüme başlayan öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmeden geldiği göz önünde bulundurulduğunda dil becerilerine yönelik eğitimin eksikliği daha fazla hissedilmektedir. Sonuçta Türkçenin ikinci dil olarak değil, farklı bir dilin konuşulduğu ülkede yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olmaktadır (Yağmur, 2013). Bu durumda yabancı dil eğitiminin gerekliliklerinin karşılanması önem arz etmektedir.

Yabancı dil eğitimi önemli ölçüde anlama ve anlatma becerilerine odaklanan, becerileri desteklemek üzere dil bilgisi öğretimini de içeren bir eğitimdir. Anlama becerileri okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır ve tüm becerilerin bireylerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak Gürcistan Türkoloji bölümlerindeki Türkçe öğretimi uygulamalarına bakıldığında dört temel dil becerisine ayrılan zamanın daraltıldığı ve bu becerilerdeki gelişimin sınırlı kaldığı, özellikle de yazma becerisinde önemli sorunlar olduğu gözlenmektedir (Gordeladze, 2017). Dil becerileri arasında en zor gelişen ve gelişim süreci görece daha fazla zaman alan beceri yazmadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirilirken varılmak istenen nokta öğrenicinin duygu, düşünce, dilek ve taleplerini, hedef dil olan Türkçenin kurallarına uygun olarak planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşılıp ulaşılmadığı ise bireyin yazılı anlatım ürünlerinden hareketle somut bir şekilde takip edilebilmektedir (Tiryaki, 2013, s.38). Ancak yabancı dil eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi diğer dil becerilerindeki gelişime

bağlıdır ve bundan dolayı yazma, görece daha sonra ve diğer becerilere oranla daha zor geliştirilir. Dil bilgisi kuralları, kelimelerin doğru yazımı, içerik, noktalama işaretlerinin kullanımı, cümle kurma mantığı gibi detayların hepsini göz önünde tutarak metin oluşturmak; sadece yabancı dilde değil, ana dilinde bile zorlayıcı olmaktadır. Ayrıca yabancı dilde düzenli yazmak için o dilin mantığını kavramak ve o dilde düşünebilmek gerek. Bu durum özellikle konuşma ve yazma becerileri için geçerlidir. Yabancı dil öğrenenlerin en önemli sorunlarından biri, hedef dilde yazarken ya da konuşurken kendi ana dillerinde düşünmeleri, cümleleri ana dillerinin mantığına göre kurmalarıdır. Bundan dolayı çoğu zaman yabancı öğrencilerin konuştukları veya yazdıkları Türkçenin mantığına uyumsuz gelebilmektedir.

Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde yukarıda ifade edilen genel öğretimsel sorunlara ek olarak Gürcü öğrencilerin ana dilleri ile yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçe arasındaki yapısal farklılıkların da etkisinin olduğu literatürde ifade edilmektedir. Bilindiği üzere Gürcüce ve Türkçe farklı dil ailelerine mensup olan dillerdir. Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensupken, Gürcüce Kafkas Dil Grubuna mensuptur (Göktağ, 2011, s.1). Yakın coğrafyalarda konuşulmalarına rağmen iki dil arasında köken olarak büyük farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar kelime ve cümle yapılarından kelime türetme mekanizmalarına kadar pek çok alanda kendini hissettirmektedir. Ayrıca her ne kadar çok önemli bir faktör olmasa da yazma becerisini etkilemesi muhtemel bir diğer farklılık da alfabe farklılığıdır. Dünyada mevcut olan on dört alfabeden biri Gürcü alfabesidir (Alasania, 2006,s.8). Gürcüce Latin alfabesini değil, kendine özgü 33 harften oluşan Gürcü alfabesini kullanmaktadır. Çok küçük bir ihtimal da olsa alfabe farklılığının da yazma becerisine etki edebileceği düşünülebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sorunların diller arasındaki yapısal farklılıklar veya alfabe farklılığından etkilenmesi kuşkusuz mümkündür. Ancak iyi bir öğretim yapılması hâlinde ne alfabe farklılığının ne de ana dili ile hedef dil arasındaki yapısal farklılıkların yabancı dil öğrenmeye engel oluşturması söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında Gürcistan'daki öğrencilerin yaşadığı genel sorunların da diğer ülkelerdeki Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerde olduğu gibi doğru öğretim yöntemlerinin seçilmemesi ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeterli çabanın gösterilmemesinden kaynaklanma ihtimali çok daha yüksektir. Yabancı dil öğretiminde birden fazla yaklaşım, yöntem ve teknikle zenginleştirilmiş bir öğretim programı; nitelikli, geniş

çeşitlilikte materyal havuzu ve nitelikli öğretim elemanı öğretim sürecinin başarısını doğrudan etkileyen unsurlar olarak sıralanabilir (Barın, 2008; Güzel & Barın, 2016). Özellikle ders programlarında beceri gelişimine yönelik yeterli sayıda ve saatte dersin bulunması, bunların dönemlere doğru şekilde dağıtılması ve içeriklerinin de öğrencilerin öğrendikleri dil becerilerinde uygulama yaparak deneyim kazanmasına fırsat verecek şekilde oluşturulması başarı açısından önemli görülmektedir (Açık, 2008; Güzel & Barın, 2016). Ancak dünya genelinde Türkoloji bölümlerindeki derslerin genellikle doğrudan yazma becerini geliştirme amaçlı olmadığı görülmektedir. Sadece kimi derslerin yazma becerisinin gelişimine dolaylı olarak da olsa katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Çeviri Uygulaması, Çeviri Teorisi, Çeviri Pratiği gibi çeviri dersleri bu dersler arasında düşünülebilir (Emam, 2020). Nitekim çevirinin bir yöntem olarak kullanıla geldiği de bilinmektedir (Aykaç, 2013; Doğan & Doğan, 2011). Sopromadze (2018) yabancı dil öğretiminde çevirinin rolünü ele aldığı çalışmasında eğitimsel çeviri ve genel çeviri kavramlarından yararlanarak eğitimsel çevirinin yabancı dil öğretme amacıyla yapılan çeviri olduğunu ifade etmekte ve çeviriyi yabancı dil öğretme yollarından biri olarak değerlendirmektedir. Bu bakımdan söz konusu derslerle yazma arasında dolaylı bir ilişki kurulabileceği düşünülebilir. Bu dersler dışında Türkoloji bölümlerinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların ya hiç yapılmaması ya da bu tarz çalışmalara derslerde az yer verilmesi yahut Barın'ın (2008) ifade ettiği gibi sınıfta yazma çalışmaları yapmaktansa ev ödevi vermenin yeğlenmesi öğrencilerin bu alanda gelişim gösterememesiyle sonuçlanmaktadır. Oysa yabancı dil öğrenenlerin aldıkları eğitimi uygulamaya dönüştürebilmesi, tüm becerileri doğru ve aktif bir şekilde kullanılmaları hem dil gelişiminin gerekliliği hem de dil öğrenmenin amacıdır. Özellikle yazma becerisinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda uygulama ve deneyim kazanma daha da değerli hâle gelmektedir. Çünkü yazma becerisi gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde çok önemli iletişimsel işlevleri yerine getirmektedir. Nitekim bu önemine binaen yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da yazmanın pek çok araştırmacı tarafından ele alındığı görülmektedir.

Yakın dönemde yapılan araştırmalara bakıldığında Ak Başoğul ve Can (2014), Arslan ve Klıcıc (2015), Balcı (2016), Gürler (2019) ve Karadavut (2020) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin en çok fonetik alanında zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Boylu (2014) Türkçe öğrenen İranlı temel seviyedeki katılımcıların hem derslerdeki hem de dönem sonunda yapılan sınavlarındaki yazma

çalışmalarından hareketle ses bilgisinde, biçim bilgisinde, sözdiziminde ve yazılı anlatımın içerik kısmında hatalar yaptığını belirtmiştir. Özarslan (2018) araştırmasında Malatya Beydağı Konaklama Merkezi'nde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında çok sayıda anlatım bozukluğu yapmanın yanında ses bilgisi, biçim bilgisi, yazım kuralları, söz dizimi alanlarında da hatalarının olduğunu tespit etmiştir. Bawer (2022) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerin yazma becerisindeki hatalarını incelemiş en çok yazım yanlışı yapıldığını ve öğrencilerin ana dillerinde kullandıkları kelimeleri yazılı anlatımlarına doğrudan aktarabildiklerini tespit etmiştir. Emam (2020) ise çalışmasında Mısır Ayn Şems Üniversitesinde öğrenim gören Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatım düzeylerinin genel olarak orta ve zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı ayrıca yazma becerisini geliştirme bakımından araştırmanın yapıldığı kurum tarafından sağlanan imkânların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazmaya odaklanan yakın dönem araştırmalarından bir bölümü ise eğiticiler ile yürütülmüştür. Örneğin Erol (2021) Covid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin öğretimine yönelik öğretici görüşlerini incelemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda dijital dünyanın olanaklarından tam olarak yararlanılamadığını, web 2.0 araçlarının yeterince bilinmediğini ve etkili bir şekilde kullanılamadığını, ders materyali ve ölçme-değerlendirme araçları bakımından sınırlılıkların olduğunu, etkinliklerde etkileşim, geri bildirim ve dijital yetkinlik kökenli sorunların olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada Gök ve Sallabaş (2022) Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak geçilen çevrim içi öğretim sürecinde öğrenicilerin yazma becerisindeki gelişim durumları ile ilgili öğreticilerden görüş almıştır. Araştırmaya katılan öğreticiler yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda öğrencilerin oldukça isteksiz ve motivasyonlarının düşük olduğunu ayrıca öğretimde temel ders materyali olarak kullanılan ders kitaplarının (Z kitap) yetersiz kaldığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın yürütüldüğü Gürcistan'da ise Türkçenin öğretimi alanında sınırlı sayıda araştırma yapıldığı, yapılan çalışmaların da önemli bir kısmının Tiflis Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmalarda öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi (Başar & Akbulut, 2016), Gürcü öğrencilere Türkçe öğretirken karşılaşılan güçlükler (Salduz & Akbulut, 2016), Gürcü öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları, tutumları

ve becerileri (Salduz, 2017), Gürcü öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları ile karşılaşılan motivasyonel engeller (Akbaş, 2018) gibi konular ele alınmıştır. Temizyürek ve Ünlü (2018) Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin yazmada karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu araştırmaların katılımcıları YEE'de farklı öğretim yıllarında ve farklı seviyelerde öğrenim gören öğrenciler olup araştırmalara ilerleyen bölümlerde daha detaylıca değinilecektir.

Gürcistan'daki Türkoloji bölümü öğrencileri ile yapılan Türkçe öğretimi konulu çalışmalar ise birkaç çalışmadan ibarettir. Çünkü Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde yapılan lisansüstü tezler genellikle dil bilimi veya edebiyat alanında yapıla gelmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretimiyle ilişkilendirilebilecek, anlama veya anlatma becerilerini ele alıp inceleyen Türkoloji bölümü menşeili tez bulunmamaktadır. Yürütülen birkaç araştırma ise Türkiye'de öğrenim gören Gürcü öğrenciler tarafından hazırlanan lisansüstü tezler kapsamında yapılmıştır (Gordeladze, 2017; Kalandia, 2016; Msakhuradze, 2019). Bunlar içinde de yazma becerisi ile ilgili sadece Gordeladze'nin (2017) araştırması bulunmaktadır. Bu araştırma ise sadece bir üniversitede öğrenim gören Türkoloji bölümü öğrencileri ile yürütüldüğünden ulaşılan sonuçları Gürcistan'daki tüm üniversitelere genellemek mümkün değildir.

Gelinen noktada Gürcistan'daki Türkoloji bölümü öğrencilerin yazma becerisi açısından ne düzeyde olduklarını, başarılı olup olmadıklarını ve olası başarısızlık gerekçelerini belirlemek için daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği görülmektedir. Bilhassa beceri eğitiminde etkili olan bütün faktörlerin; yani öğrenen bireye bağlı faktörler (yaş, cinsiyet, dil öğrenme amacı, okul dışında dil eğitimine yönelik etkinliklere katılma durumu, dil öğrenme geçmişleri vb.); uygulanan müfredat ve öğretimin şekli; öğretim üyelerinin yeterlilikleri; kullanılan metot, teknik ve materyaller gibi detaylandırılarak incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Nitekim bugüne kadar yapılan çalışmaların bu bakış açısıyla değil, daha çok öğrencilerin genel olarak zorlandıkları noktaları belirlemeye yönelik tasarlandığı görülmektedir. Bu da alanda kapsamlı bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu araştırmada Türkoloji bölümlerinde okuyan Gürcü öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin tespit edilmesine ve öğrencilerin yazma beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesine karar verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerle hem öğrencilere hem öğreticilere hem de program geliştiricilere yönelik önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin Türkçe yazma becerileri düzeylerinin ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin başarı veya başarısızlıkları üzerinde etkili olduğu düşünülen (a) öğrencilerin Türkçe yazma başarıları üzerinde etkili olabilecek kişisel özellikleri (b) öğretim programları ve ders içerikleri, (c) öğretimde kullanılan materyaller ve (d) öğreticiye bağlı durumlar incelenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi, "Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri ve bu başarıyı etkilemesi muhtemel değişkenlerin durumu nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu ana problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri nedir?
2. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri kişisel özelliklerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
    A. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
    B. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri bölüm dışında Türkçe eğitimi alma değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
    C. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri ana ders dışında yazma çalışmaları yapma değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
    D. Gürcistan'daki Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri bölüm dışında Türkçeyi kullanma değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde okutulan müfredatta yazma becerisini geliştirmeye ne kadar yer verilmektedir?
4. Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde yazma becerisiyle ilişkilendirilebilecek derslerde kullanılan materyaller nelerdir?

5. Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde yazma becerisiyle ilişkilendirilebilecek dersleri veren öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve ders işleme sürecine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
6. Gürcistan'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin başarı veya başarısızlıklarını 2, 3,4 ve 5. alt problem dâhilinde ulaşılan bilgi ve bulgularla açıklamak mümkün müdür?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gürcistan ile Türkiye arasındaki ilişkilerin hem tarihî hem de kültürel açısından köklü bir geçmişi vardır. Bu sebeple Gürcistan'da Türkçe hem üniversitelerdeki Türkoloji bölümlerinde hem de liseler ve dil öğretim merkezlerinde öğretilmektedir. Üniversitelerde Türkoloji bölümlerine kayıt olan öğrenciler farklı amaçlara (Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşma, tercümanlık yapma, Türkiye'de çalışma) sahip olsalar da hayatlarının geriye kalanında Türk dili ile daha fazla zaman geçirecek, onu öğretecek veya araştıracak olmaları bakımından Türkiye Cumhuriyeti açısından önemli bir grubu oluşturmaktadırlar. Türk dilini hayatlarının önemli bir yerine konumlandıran bu gruptaki bireylerin daha nitelikli eğitim alması, daha başarılı olmaları ve Türkçeyi hemen her alanda en güzel şekilde kullanmaları ve Türkiye için ciddi bir kazanç olacaktır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma ile elde edilen sonuçlar Türkoloji bölümlerinde okuyan Gürcü öğrencilerin yazma becerisindeki düzeylerini belirleme ve olası sorunlarını görme fırsatı sağlamanın yanında var olan sorunların nedenleri belirleme konusunda da faydalı olacaktır.

Bu çalışma ile elde edilen sonuçları önemli kılan bir diğer husus Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinin diğer ülkelerdeki pek çok bölümle benzer özellikler taşımasıdır. Bir başka ifade ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar farklı ülkelerdeki benzer sorunların çözümünde de yol gösterici olabilecektir. Bu yönüyle Türkçe ve Türk kültürüne katkısı çok daha geniş bir coğrafyaya yayılabilecektir.

Son olarak daha önce farklı değişkenleri bir arada ele alan bu türden araştırmalar sıkça yapılmadığı için bu araştırmayla elde edilen bilgi ve bulguların, Türkoloji bölümü öğrencileriyle yürütülen diğer araştırmalarla beraber gelişmekte olan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanındaki birikime katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bilhassa yabancı dil olarak Türkçe

öğretimiyle ilgilenenlere, öğrenci ve öğreticilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alandaki araştırmacılara yeni çalışmaların yapılması konusunda yol göstereceği, yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma ile ilgili varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılarını yazarken farklı kaynaklardan yardım almadıkları ve ortaya koydukları ürünlerin gerçek Türkçe yazma beceri düzeylerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Bütün katılımcıların (Gürcü Türkoloji bölümü öğrencileri ve öğretim üyeleri) kullanılan veri toplama araçlarına samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Gürcistan'daki, beş üniversitenin (İlia Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi, Tiflis İvane Cavahişvili Devlet Üniversitesi, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi ve Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi) Türkoloji Bölümlerinde okuyan (53) Gürcü lisans üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile,
2. Temel dil becerilerinden yazma becerisi ile,
3. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Ana dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da çevreden öğrenilen, insanın şuuraltına inen ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Güzel,2010, s.20).

Yabancı dil: Ana dili dışında olan dillerden her birine yabancı dil denir (TDK, 2011).

Yazma becerisi: Zihinsel bir faaliyet olan yazma; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel faaliyetler sonucunda bireyin zihnindeki

şemalarla var olanları tanıması ve yapılandırması sonucu ortaya bir ürünün çıkartılmasıdır (Güneş, 2007; Karadağ & Kayabaşı, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem, benimsenen yöntem, elde edilen bulgu ve sonuçların daha iyi anlaşılabilmesi için açıklanmasında fayda görülen kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin önemi ve geliştirilmesi ve Gürcistan'daki Türkoloji bölümleri ile ilişkili kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Alanyazın ve temel başvuru kaynakları incelendiğinde dilin farklı tanımları olduğu görülebilmektedir. Güncel Türkçe Sözlük'ün (2022), "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" şeklinde tanımladığı dil ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri Ergin (2013) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre dil, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." (Ergin, 2013, s.3). Bu genel yaklaşım dışında öğrenilme biçim ve ortamına yahut kullanım alanına göre dilin kendi içinde ana dili, yabancı dil, ikinci dil gibi ayrımlarının olduğu da görülmektedir. Bu çalışma açısından önemli olması nedeniyle ana dili ve yabancı dil ayrımına değinmek yararlı olacaktır.

Ana dili, adlandırmadan da anlaşılacağı üzere bireyin başta aile fertleri olmak üzere en yakın çevresinden öğrendiği dildir. Türkçe Sözlük'ün (2005) ana dili maddesinde "insanın çocukken

ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil" şeklinde bir tanım bulunmaktadır. Nitekim diğer kaynaklardaki (Korkmaz, 1992, s. 8; Topaloğlu 1989, s.24) tanımlarda da aile ve yakın çevreden öğrenildiği vurgusu net bir şekilde görülmektedir. Dolayısıyla ana dili için bireyin kendi toplumundan, kendi kültüründen bireylerle iletişim kurmasını, ortak kültürü paylaşan toplumun bir parçası olmasını sağlayan dildir demek yanlış olmayacaktır.

Bireyin mensubu olduğu toplumun fertleri dışında diğer kültürlerden veya toplumlardan gelen bireylerle iletişim kurmasını sağlayan dillerin her biri için ise yabancı dil kavramı kullanılmaktadır. Nitekim Güncel Türkçe Sözlük'te yabancı dil (2022) "(1) Ana dilin dışında olan dillerden her biri, (2) Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili" şeklinde tanımlanmaktadır. İnsanlar sosyal bir varlık olmaları sebebiyle kendi toplumları ile iletişim kurmak, bu nedenle de ana dillerini en iyi şekilde öğrenmek zorundadır. Fakat günümüz dünyasında sadece kendi toplumu ile iletişim kurmak pek çok meslekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle formel eğitimin içinde yabancı dil öğretmeye yönelik çalışmaların önemi giderek artmaktadır. Hatta yabancı dil eğitimi, günümüz eğitim sistemlerinde temel bilimlerin eğitimi kadar zaman ve emek harcanan alanlardan biri olmuştur.

Yabancı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı bilinmemekle beraber (Demircan, 1990, s.41) yıllar içinde eğitim alanında yaşanan gelişmelere paralel olarak sistematik, planlı ve programlı bir şekilde; çok nitelikli araç, gereç ve teknolojik imkânlarla yapılır hâle geldiği görülmektedir. Aslında bu gelişimde yabancı dil öğretimine duyulan ihtiyacın giderek artmasının da etkili olduğu söylenebilir. Harmer'den (1991) aktaran Aydın ve Zengin'e (2008) göre bireylerin farklı türden kişisel ilgi ve hedefleri, mesleki gelişim faaliyetleri, kalıcı veya geçici olarak yurt dışında yaşama zorunluluğu gibi çeşitli faktörler yabancı dil öğrenme ihtiyacının günden güne belirginleşmesine katkı sağlamıştır. Öyle ki bu ihtiyaç doğrultusunda yabancı dil bilen kişi sayısı günden güne artmaktadır. Hatta çeşitli kaynaklarda günümüzde birden fazla dil bilen birey sayısının sadece ana dilini bilen bireylerin sayısından daha fazla olduğu, gelecekte de çok dilli birey sayısının giderek artacağı ifade edilmektedir (Mikeladze, 2020). Bu da birden fazla yabancı dilin bireylerce öğrenileceği anlamına gelmektedir.

Dünya genelinde en çok öğrenilen dillerin başında İngilizce gelmekle beraber diğer dillere yönelik ilginin de artmaya başladığı gözlenmektedir. Bu diller arasında Türkçe de yer almaktadır. Özellikle son zamanlarda Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının arttığı, Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci ve yabancı sayısının yıldan yıla fazlalaştığı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretime ayrılan kaynakların git gide fazlalaştığı görülmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021; YEE, 2020). Bu tablo dünya genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine atfedilen değerin de arttığını göstermektedir.

Kuşkusuz yakın dönemde artan ilgi nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yeni yeni yaygınlaşıyor olsa da çok eski dönemlerde kurulan Türk devletlerin sahip olduğu güç, kültür ve medeniyet ile bunların diğer toplumlar üzerindeki tesiri Türkçenin geçmişte de yabancı dil olarak öğretilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda yaklaşık bin yıl önce Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divanü Lugati't-Türk (1068-1072) adlı eserin Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk önemli eser olduğu kaynaklarda ifade edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihinde ikinci büyük eser Farsça ile Türkçenin karşılaştırıldığı Ali Şir Nevâi'nin 15. yüzyılda yazdığı Muhakemetü'l-Lugateyn'dir (Büyükikiz, 2011). Kuşkusuz bu eserler dışında bazıları sözlük bazıları gramer bazıları da her ikisini içeren pek çok eser tarihî seyir içinde kaleme alınmıştır (bkz. Barın, 1992; Güzel, 2020, s. 3-14). Bu alandaki ilk eser kabul edilen Divanü Lugati't-Türk'ün yazıldığı 11. yüzyıldan 21. yüzyıla kadar geçen süre içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda büyük değişiklikler olmuştur. Öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller, yapılan çalışmaların çeşitliliği alanın olgunlaşmasına büyük katkılar sağlamıştır.

Yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda akla gelen ilk kurum Yunus Emre Enstitüsüdür ve 2022 yılı itibari ile 63 kültür merkezinde Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (YEE, 2022). Yine Maarif Vakfına bağlı okullar da yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar olarak ön plana çıkmaktadır. Fakat yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde en önemli dönemeç bu kurumlardan ziyade 20. yüzyılın ikinci yarısında yabancı öğrencileri üniversite öğretimine hazırlamak üzere açılan TÖMER'ler olmuştur.

TÖMER'ler; Türkçenin uluslararası öğrencilere öğretilmesi amacıyla kurulan ve bu görevi sistematik bir şekilde yerine getirmek üzere kurumsallaşan, materyal üretiminden öğretimsel açıdan en uygun yöntemlerin belirlenmesine kadar pek çok konuda ülkemizin deneyimlerini

zenginleştiren kurumlar olmuştur. 1960'lardan itibaren yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında kullanılmak üzere muhtelif kaynaklar hazırlana gelse de (Büyükikiz, 2011, s. 6-7) Materyal eksikliği sorunu uzun yıllar alanda çalışan öğretici ve araştırmacılar tarafından ifade edile gelmiştir (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Durmuş, 2013; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Memiş, 2021). TÖMER'lerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uygulamalarına sağladığı önemli katkılardan biri hazırladıkları kitap setleri olmuştur. Özellikle 1994 yılında kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Hitit seti önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Bu kitap setine yıllar içinde diğer TÖMER'ler ve YEE tarafından hazırlanan setler de eklenmiştir. Günümüzde özel yayınevlerince hazırlanan setler de dâhil edilirse zengin bir kaynak havuzuna sahip olduğu görülecektir. Ayrıca yine TÖMER'ler ve YEE tarafından hazırlanan basılı ve dijital materyaller uzun yıllardır alan uzmanlarınca ifade edilen ()bir başka eksikliği gidermiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kayda değer sorunlardan biri olan müfredat programı eksikliği (Açık, 2008; Candaş Karababa, 2009; Kara, 2011) ise başlangıçta Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda kitap setlerinin revize edilmesi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Öncesinde müfredat programı olmaksızın her kurumunun kendi gayretleri ile hazırladığı sezgisel izlenceler ve kitap setlerinde belirlenen içeriğe göre ilerleyen öğretim süreci Çerçeve Program ile bir ortaklığa kavuşmuştur. Yakın zamanda TMV tarafından yürütülen çalışmalar sonucu 2019 yılında yayımlanan program ile bu sorun da ortadan kalkmıştır (TMV, 2019).

Gelinen son noktada yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi gerek materyal ve müfredat gerek gerekse yetişmiş öğretim elemanı ve zengin yöntem-teknik bilgisi birikimi ile kayda değer bir mesafe kat etmiştir. Öyle ki bir bilim alanı olarak lisansüstü düzeyde programları açılmış 2022 yılı itibari ile pek çok üniversitede tezli ve tezsiz yüksek lisans programı, köklü üniversitelerde açılmış doktora programları bulunmaktadır. Bu programlarda bir taraftan uygulamadaki öğreticiler mesleki açıdan kendini geliştirmekte diğer taraftan alana araştırmacılar yetiştirilmektedir. Üstelik sadece Türk öğrenciler değil başta kendi ülkelerinde Türkoloji bölümlerinden mezun olanlar olmak üzere çok sayıda uluslararası öğrenci de yüksek lisans ve doktora eğitimi almaktadır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Süreçte Etkili Olan Faktörler

Yabancı dil öğrenen bir bireyin hedef dilde yetkin hâle geldiğinin göstergesi o dilin hem üretici hem de alıcı dil becerilerini farklı bağlamlarda tüm işlevleriyle etkin bir şekilde kullanmasıdır (Karatay, 2011, s. 21). Bu da bireylerin sadece günlük iletişimde yoğun bir şekilde kullandıkları dinleme ve konuşma becerileri dışında akademik ve mesleki amaçlarla kullanılan okuma ve yazmada da iyi olması anlamına gelmektedir. Bir diğer ifadeyle dinleme ve konuşmada oldukça iyi, okumada görece daha zayıf yazmada ise neredeyse tamamen yetersiz denebilecek dil öğrenicilerinin hedef dilde yetkin olduklarını söylemek mümkün değildir. Bu açıdan yazma kritik bir beceridir. Çünkü yazma diğer becerilerde belirli bir düzeyde olgunlaşmayı gerektirmenin yanında hedef dilin gramer kurallarına ve bunların yazı diline yansımalarına hâkim olmayı, hedef dilde bir kompozisyon oluşturabilecek kadar yorumlama, analiz ve sentez yapma becerilerine sahip olmayı da gerektirmektedir (Alperen, 1994).

Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin belirli bir düzeye kadar esnekliğe sahip olan konuşmanın aksine çok net belirlenmiş gramer ve imla kurallarına bağlı kalarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Bağcı & Başar, 2013, s. 310; Özbay, 2014, s.115). Yazma yabancı dil öğrenen bireylerin hedef dili kullanarak gündelik iletişimlerini sağlamakla kalmamakta yanı zamanda zaman zaman sanatsal, bilimsel, mesleki birikimini ortaya koymasını mümkün kılmaktadır. Böylece bireyin hedef dili kullanarak var olmasını, kendini, başarısını, gelişim düzeyini göstermesini, sahip olduğu birikimi geniş kitlelere aktarmasını sağlamaktadır. Kısaca yazma bireyin pek çok alanda var olma ve varlığını geniş kitlelere gösterme ihtiyacını karşılamaktadır (Özbay,2014, s. 115). Fakat yukarıda da ifade edildiği gibi yazma becerisi diğer becerilerle mukayese edildiğinde ciddi bir birikimi ve kayda değer bir olgunlaşmaya gerektirdiği için Demirel (2002, s. 100) tarafından dil gelişim zincirinin son halkası olarak tanımlanmaktadır. Bu halka sadece mekanik olarak birkaç sembolün şeklini herhangi bir zemin üzerine çizebilmenin ötesinde diğer dil becerilerinde de belirli ölçüde kullanılan dil birikimini, düşünme süreçlerini, muhakeme yeteneğini ve eleştirel bakış açısını gerektirmektedir (Demirel, 2002, s. 100).

Dört temel dil becerisinden yazma diğer becerilere bağlı olarak en sonda ve en zor gelişen beceridir. Demirel'e göre (2002, s. 100) yazma sadece mekanik boyutlarıyla değil, zihinsel boyutlarıyla da değerlendirilmesi gereken, bu yönüyle de belirli bir olgunlaşmayı gerektiren, dil gelişim zincirinin son halkasıdır. Zira belirli bir amaç doğrultusunda yazma eylemine girişen bir birey okuduğundan, dinlediğinden veya yaşadığından öğrendiklerini bilinçli bir şekilde, gayret göstererek ve zihinsel bir süzgeçten geçirerek sembollere aktarır Vygotsky (1998, s. 145-146). Sembollere dönüşmeye kadar geçen süreç bütün becerilerin paylaştığı zihinsel kaynakları paylaşır veya diğer becerilerin katkısıyla oluşan bir birikimi kullanır. Yazmanın vurgulanan bu niteliği, onun diğer becerilerdeki gelişim hakkında bilgi verebileceğini de göstermektedir.

Genel yabancı dil eğitimi penceresinden bakıldığında yazma öğretimi kişiye yabancı bir dilde kendini ifade etme araçlarından birini kazandırma süreci olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretim sürecinin içine girildiğinde bir başka ifadeyle öğretimsel açıdan bundan çok daha fazlasıdır. Dil eğiticileri yazmayı; verilen eğitimin düzeyini kontrol etme, öğretim sürecini izleme, diğer becerileri kullanarak aktarılan bilgileri pekiştirme, hata analizleri yaparak eksiklikleri ve yanlış öğrenmeleri belirleme gibi çok farklı amaçlarla da kullanabilmektedir (Çakır, 2010, s. 167-168). Bu açıdan bakıldığında da yazma becerisi verilen dil eğitiminin ve diğer becerilerdeki gelişimin bir göstergesi kabul edilebilmektedir. Bu durum yabancı dilde yazma öğretimini zor olmanın yanında önemli de kılmakta ve yazma becerisinin geliştirilmesi sürecine özel bir önem verilmesini gerektirmektedir.

Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesinde birden fazla faktör önemli rol oynamaktadır. Bireyin hedef dilin mantığına, kelime bilgisine, cümle yapılarına olan hâkimiyeti; yetiştiği ailenin entelektüel ve sosyoekonomik düzeyi ve bireyin buna bağlı kültürel birikimi, aldığı eğitimin niteliği ve ana dilindeki yazma beceri düzeyi bunlardan sadece bir kısmıdır. Esasen ana dilindeki yazma gelişimini etkileyen hazır bulunuşluk, yaşantı ve deneyimler, yazma deneyimi, üst düzey düşünme becerilerinin gelişim ve kullanımı, yazma konusundaki teknik bilgilere hâkimiyet gibi (Göçer, 2010; Tağa & Ünlü, 2013) birçok faktör dolaylı olarak da olsa yabancı dildeki yazma gelişimini etkilemektedir. Tüm bunlara ek olarak dil öğrenenlerin yazmaya yönelik ilgi ve motivasyonları da bir diğer önemli faktör olarak sürece etki etmektedir. Çakır'ın (2010) ifade ettiği üzere "…yabancı dil öğretiminde bu becerinin kazanılması zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Bildiği hâlde düşüncesini yazılı

ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşmaktadır." (s. 167). Bu noktada öğretim süreci ve planlanması ön plana çıkmaktadır.

Öğretim sürecinin doğru planlanması, içeriğin öğrenciye uygun olarak düzenlenmesi olumlu yaşantılar ve öğrenme deneyimleri yoluyla kaygıyı azaltmaya, ilgi ve motivasyonu artırmaya katkı sağlayabilmektedir. Verilen eğitimin, sunulan içeriğin ve gerçekleştirilecek görevlerin zorluk düzeyi doğru ayarlandığında öğrencilerin kaygı düzeyleri azalırken motivasyonları yükselmektedir. Yabancı dil eğitiminin ilk aşamasında olan bir bireyden hemen metin oluşturması beklenmemektedir. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi geliştirilirken öğretilen dil hangisi olursa olsun belirli bilgi ve beceriler, belirli bir sırayı takip ederek aktarılmakta veya kazandırılmaktadır. Örneğin alfabe farklılığı varsa çalışmalara alfabe ile başlanmakta; sonrasında kelime, cümle çalışmaları ile devam edilmekte, bu süreçte dil yapıları ve gramer kuralları ile her aşama detaylandırılmakta ve nihayetinde metin oluşturmaya kadar gidilmektedir. Kuşkusuz her bir düzey için uygulamaların zenginleştirilmesi, dilin doğal bağlamdaki kullanımına en yakın alternatiflerle öğrencinin deneyim kazanmasının sağlanması da başarı için gereklidir. Bu doğrultuda alan yazın ve uygulamalar incelendiğinde çok farklı türden çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Başlangıç düzeyinde boşluk doldurma, eşleştirme, kelime seçme ve sıralama, kelime listesinden yapılan seçimlerle cümle kurma, diyalogları tamamlama, dikte çalışmaları gibi çok temel uygulamalara yer verilirken zamanla cümleleri seçip sıralayarak paragraflar oluşturma; bir soruyu cevaplama veya yarım bırakılan bir metni tamamlama gibi türlü amaçlar doğrultusunda paragraf yazma, kısa metinler üretmeye kadar çalışmaların değişim gösterdiği görülebilmektedir (Arslan & Klıcıc, 2015). Zaman içerisinde metinlerin konularındaki çeşitlilik değişmekte, belirli türlerin özelliklerine uygun metinlere geçilmekte ve nihayetinde uzun ve karmaşık metinlerin üretilmesine kadar ilerleyen bir süreç takip edilmektedir. Tüm bu uygulamalar sırasında dilin özelliklerine uygun dil yapılarının kazandırılması ve bunların tekrar yoluyla pekiştirilmesi de sürecin bir parçası olmaktadır.

Yabancı bir dile yazma becerisi geliştirirken yukarıdaki çalışmalar dışında daha sistematik süreçlerin işe koşulduğu uygulamalarda bulunmaktadır. Örneğin Hyland (2004), yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirme konusunda dört aşamalı bir süreç önermiştir: alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma. Bu ve benzeri diğer modellerin en önemli özelliği yukarıda değinilen rutin uygulamaları belirli bir sistematiğe kavuşturarak uygulamaya

taşımasıdır. Bu, önemli bir avantaj olmakla beraber uzman eğiticilerin doğru ve yerinde kullanmaması durumunda uzun dönemli kullanımlarda uygulama çeşitliliğini sınırlandırabilmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar veya sistematik süreçler tamalanıp metin oluşturma düzeyine ulaşıldığında tıpkı ana dili eğitiminde olduğu gibi her yazma faaliyeti için birkaç basamaktan oluşan bir süreç takip edilmesi önerilmektedir. Ana dili eğitiminde de kullanılan süreç temelli yazmanın aşamalarına benzeyen bu yaklaşımda öğrencilerin öncelikle motive edilmesi ve yazma konusunda ön bilgilerinin hazırlanması, yazılacak metne benzer bir metnin analiz edilmesi, devamında hazırlık çalışmaların yapılması, taslağın hazırlanması, taslak doğrultusunda metnin düzenlenerek yazılması, sonrasında düzeltilmesi ve yayımlanması aşamaları esas alınmaktadır (Tiryaki, 2013) Bu basamakların dikkatli bir şekilde takip edilmesi ve nitelikli geribildirimler ile desteklenmesi hâlinde dili öğrenen kişilerin başarılı metinler üretmesi öngörülmektedir.

Sonuç olarak yazma becerisinin kazandırılması için yapılan etkinliklerin dil öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanacak başarı veya başarısızlıkta belirleyici faktör olduğu düşünülerek öğrencinin hem dil gelişim süreci hem de duyuşsal nitelikleri düzenli olarak takip edilmeli, yazılı anlatım çalışmalarında konu ve içerikler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak belirlenmeli, öğrenciler yabancı oldukları içeriklerle meşgul edilmemeli, yazma sürecinin temel aşamalarından hazırlık ve planlama sürecine özel bir önem verilmeli, dil bilgisi konusunda ihtiyaç duydukları müddetçe destek verilmeli, nitelikli geri bildirimlerle hem yazma gelişimleri hem de motivasyonları desteklenmelidir (Erol, 2016, s. 206-207).

Buraya kadar değerlendirilen metodolojik yaklaşımlar dışında öğretici faktörünün de göz ardı edilmemesi gerekir. Öğreticinin hem nitelikli öğretim sunması hem de buraya kadar değinilen hususları sınıf ortamına taşıyacak yegâne kişi olması öğretmen faktörüne de yazma gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir.

Gerek ana dilinde gerekse yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirme konusunda en büyük rolü eğiticiler üstlenmektedir. Yazma, öğrenciler açısından öğrenilmesi en zor beceri olduğu gibi eğiticiler açısından da öğretilmesi ve geliştirilmesi en zor beceridir (Öztürk, 2012, s. 60). Eğiticilerin bu alandaki görevlerini başarıyla tamamlamaları için hem alan bilgisine hem

pedagojik bilgilere hem de ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bilgilere hâkim olmaları gerekmektedir. Ayrıca ihtiyaç duyulan bilgilere hâkim olmanın tek başına yeterli olmadığı, tüm bu bilgileri farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerle çalışırken dikkatli bir şekilde uygulamaya aktarma konusunda da yetenekli olmak gerektiği literatürde ifade edilmektedir (Uyar, 2016). Ayrıca yabancı dil eğitimi dilin konuşulduğu ülke dışında farklı bir ülkede yapılıyorsa öğretmenin sosyal desteği telafi edecek teknolojik kaynak bilgisine hâkimiyeti önem kazanmaktadır.

2.2. Gürcistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Eğitim Sistemindeki Yeri

İki toplumun arasındaki dilsel ve kültürel ortaklıkların zaman içinde siyasi ve ekonomik projelerle daha da geliştirilmesi Gürcistan'da Türkçenin öğretimi konusunda yeni çalışmaların önünü açmış, bu alanda da gelişmeler yaşanmıştır. Gürcistan'da Türkçe öğretiminin geçmişi incelendiğinde aslında yüz yıldan daha uzun bir süreden bahsetmek mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce, Osmanlı Dönemi'nde Gürcistan'da kurulan ilk üniversitede Osmanlıca dersleri verilmeye başlanmıştır (Gocayeva, 2009, s. 1). Osmanlıca derslerinin verildiği Tiflis Devlet Üniversitesi aynı zamanda Güney Kafkasya'nın da ilk yüksek öğretim kurumudur. 1919 yılındaki bu gelişmeden günümüze kadar da Gürcistan Türkolojisi gelişmeye devam etmiştir. Gürcistan Sovyetler Birliği'nden ayrılıp bağımsızlığını kazandıktan sonra Türkiye ile her açıdan daha sıkı ilişkiler başlamıştır. Yirminci yüzyılın sonundan itibaren de Gürcistan Türkolojisi açısından çok aktif bir döneme girilmiştir. Bu dönemden itibaren Gürcü Türkolog ve edebiyat araştırmacıları, sadece Türk folklorunu değil aynı zamanda Azerbaycan folklorunu da araştırmaya başlamış, Türk ve Azerbaycan edebiyatları ile Gürcü edebiyatı arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışmış, klasik ve modern dönem Türk ve Azerbaycan edebiyatları ile âşık edebiyatı konularında yoğun çalışmalar yapmıştır (Üstünyer, 2012, s. 222-223).

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi alanına bakıldığında Gürcistan'da Türkçeye olan ilginin her geçen gün artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Günümüzde Türkoloji bölümleri dışında YEE Türk Kültür Merkezinde, Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullarda ve Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliğinin organize ettiği kurslarda Türkçe öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Aynı

zamanda T.C. Büyükelçiliğinin yürüttüğü Türkçe dil kursları da bulunmaktadır. Ayrıca Gürcistan'daki yedi lisede "Tercihim Türkçe" projesi kapsamında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Dolayısıyla Gürcistan'da örgün eğitim kurumu olarak lise ve üniversitelerde Türkçe öğretildiğini söylemek mümkündür. Aşağıda Gürcistan'daki liselerdeki Türkçe öğretimi ile Türkoloji bölümlerinin dâhil olduğu yüksek öğretim sistemine ait detaylı bilgilere bir sonraki bölümde yer verilmiştir.

2.2.1. Gürcistan'da Türkçe Öğretimi

Gürcistan'daki Türkçe öğretimini ülkenin okul ve yükseköğretim sistemi hakkında kısa bilgiler eşliğinde sunmak konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Buradan hareketle çalışmanın bu bölümünde bu doğrultuda bir içerik sunulmuştur.

2.2.1.1. Gürcistan'daki Liselerde Türkçe Öğretimi

Türkiye ve Gürcistan arasındaki iyi ilişkiler Gürcistan'da Türkçe öğretim ve öğrenimine yönelik destek ve teşvikleri etkilemiştir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen yıl daha da artmaktadır. "Türkçenin, Bosna-Hersek dışında seçmeli ders olarak devlet okullarında öğretildiği ikinci ülke Gürcistan olmuştur" (Kalaycı, 2019, s. 499). Tiflis Yunus Emre Enstitüsü, Gürcistan Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin talebini dikkate alarak 2013 yılından itibaren "Tercihim Türkçe" projesini hayata geçirmiştir. Projeyle Türkçe, diğer yabancı dillerle (Rusça, İngilizce, Fransızca, Almanca) beraber devlet okullarında yabancı dil dersi olarak müfredata dâhil etmiştir.

2013 yılından bu yana Tiflis'teki yedi devlet okulunda Türkçe dersi zorunlu, seçmeli ve etüt olarak okutulmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü Tiflis, 2021). 2020-2021 yılı itibarıyla Gürcistan'daki T.C. Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliğinden alınan bilgiye göre bu okullar şunlardır: Tiflis 31. Devlet Okulu; Tiflis 54. Devlet Okulu; Tiflis 55. Devlet Okulu; Tiflis 71. Devlet Okulu; Tiflis 152. Devlet Okulu; Tiflis 167. Devlet Okulu ve Tiflis 178. Devlet Okulu.

Bu okullardan 152. Devlet Okulunda yeter sayıda öğrenci Türkçe dersini seçmediği için; ayrıca Yunus Emre Enstitüsü tarafından etüt uygulamaları kapsamında 55. ve 167. Devlet Okullarında

verilen Türkçe dersleri de Covid–19 tedbirlerinden dolayı durdurulmuştur. 31. ve 54. Devlet okullarında ise Türkçe dersi zorunlu ders kapsamında, eğitim programları içeriğinde ve farklı sınıf düzeylerinde verilmektedir. 71.ve 178. Devlet okullarında seçmeli ders olarak Türkçe 10. 11. ve 12. sınıflarda okutulmaya devam etmektedir. Etüt olan okullarda sınıf seviyesine dikkat edilerek karma sınıflar oluşturulmaktadır. Böylece 2021 yılı itibarıyla yedi devlet okulunda verilmekte olan Türkçe dersleri, 31. Devlet Okulu, 54. Devlet Okulu, 178. Devlet Okulu, 71. Devlet Okulu olmak üzere Tiflis genelinde dört okulda sürdürülmektedir.

Proje kapsamında yer alan okullarda 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla toplam 200 öğrenci Türkçe eğitimi almıştır. Temel-başlangıç düzeyinde ve haftada 2 saat olarak planlanan eğitimler Gürcü öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen bulunamaması durumunda YEE tarafından görevlendirilen okutmanlarca derslerin sürekliliği sağlanmaktadır. Tercihim Türkçe Projesi'ne dahil olan okullarda birer sınıf YEE ve TİKA'nın katkılarıyla "Türkçe Sınıfı"na çevrilmiştir. Sınıflar Türkçe öğretilirken ihtiyaç duyulan araç, gereç, kaynak ve teknolojik cihazlar ile donatılmıştır. Türkçe öğretmek için derste kullanılan materyal YEE Eğitim Daire Başkanlığı tarafından hazırlanan "Türkçe Öğreniyorum Seti" ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme metinleri kitapçığı ve dinleme kayıtlarından oluşmaktadır. "Kitaplar A1 ve A2 düzeylerinin kazanımlarını kapsamaktadır. Setteki 1. ve 2. kitaplar A1, 3. ve 4. kitaplar ise A2 seviyesine yönelik olup Türkçenin seçmeli ya da zorunlu ikinci yabancı dil olarak okutulduğu ülkelerde, Enstitünün Türk Kültür Merkezlerinde (çocuk grupları için) ve Türkiye'ye çeşitli sebeplerle gelen 10-15 yaş hedef kitleye yönelik düzenlenen kurslarda kullanılmak üzere hazırlanmıştır." (Yunus Emre Enstitüsü Tiflis, 2021). Kitaplar çocuklara Yunus Emre Enstitüsü tarafından hediye olarak verilmektedir.

2.2.1.2. Gürcistan'da Yükseköğretim Sistemi

Gürcistan eğitim sistemi çağdaş hedefleri olan, bu hedeflere ulaşmak için çağdaş yaklaşımlarla tasarlanmış; dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı yapılmayan bir sistemdir. Bu sistemde her birey 12 yıl zorunlu eğitime tabidir ve bu 12 yıl 3 kademeden oluşmaktadır: 1-6. sınıflar kapsayan ilköğretim, 7-9. Sınıfları kapsayan temel eğitim ve 10-12. sınıfları kapsayan ortaöğretim.

Gürcistan’da genel eğitimi tamamlama, üç kademedeki eğitimi alma anlamına gelmektedir. Bu eğitimi alan öğrenciler 12. sınıf sonunda diploma almaktadırlar. Diploma alan öğrenciler üniversiteye giriş sınavında başarılı olmaları hâlinde yükseköğretime geçmekte ve lisans eğitimine devam etmektedir.

Gürcistan'daki yüksek öğretim üç aşamadan oluşmaktadır: lisans, yüksek lisans ve doktora. Üniversiteye giriş sınavla yapılmakta olup 2018 yılında Eğitim Bakanlığı bu sınavla ilgili birtakım düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Bu düzenlemelere göre bir öğrencinin üniversite eğitimine başlamak için Bakanlık tarafından yapılan 3 ulusal giriş sınavına girmesi gerekmektedir. Gürcü dili ve edebiyatı ile yabancı dil (Rusça, İngilizce, Almanca veya Fransızca) zorunludur. Bu ikisi dışında fen ve sosyal bilimler alanlarında seçimlik sınavlar (tarihi veya matematik) yapılmaktadır. Öğrencinin istediği bölüme göre seçimlik sınav belirlenmektedir. Örneğin tıp eğitimi almak isteyen bir öğrenci iki zorunlu sınava ek olarak fen bilimleri alanında biyoloji sınavına girmek zorundadır.

Gürcistan’da hem devlet hem özel üniversitelerde eğitim paralıdır. Öğrenciler başarı durumlarına göre %50, %70 veya %100 burslu eğitim alma şansına sahiptir. Tıp fakülteleri dışında öğrenim süresi tüm bölümler için 4 yıl olarak belirlenmiştir ve tüm öğrencilere 2 yıllık uzatma veya kayıt dondurma hakkı tanınmaktadır.

Üniversitede lisans öğrenimini tamamlayan öğrenciler gerekli sınavlarda başarılı olmak koşuluyla yüksek lisans ve doktora yapma imkânına sahiptir. Adayların lisansüstü programlara kaydolabilmek için merkezî sınavlardan belirli bir puan alması ve ilgili programlarda yapılan sözlü mülakat sınavlarında başarı göstermesi gerekmektedir. Gürcistan’da yüksek lisans programlarının tamamı tezli programlardır ve 2 yıllık bir eğitimi kapsamaktadır. Doktora programlarının süresi ise en az 3 yıldır.

2.2.1.3. Gürcistan’da Türkçe Eğitimi ile Türkoloji Bölümlerini İçeren Üniversiteler

Gürcistan’da Türkçe öğretiminin temeli, daha önce de ifade edildiği üzere 20. yüzyılın başlarında Türkiye Türkoloji ekolü ile Sovyet Türkoloji ekolünün deneyimleri üzerine inşa edilmiştir (Gocayeva, 2009, s. 1). 2020 yılı itibari ile Gürcistan’ın dört büyük şehrindeki beş

üniversitede (Tiflis, Kutaisi, Batum ve Akhaltsikhe) Türkoloji bölümleri eğitim vermektedir. Bu üniversitelere ait bilgiler Tablo 2.1'de verilmiştir.

Bunlara ek olarak Uluslararası Karadeniz Üniversitesi, Gürcistan Tıp Üniversitesi ve Gürcistan Amerikan Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca Samtskhe-Cavakheti Devlet Üniversitesinde ve Sokhumi Devlet Üniversitesinde de Türkoloji bölümleri bulunmaktadır.

Tablo 2.1

Araştırmada Ele Alınan Gürcistan'daki Türkçe Öğretimi Yapan Üniversiteler

Üniversite Adı	Fakülte - Bölüm	Kuruluş Yılı	İnternet Adresi
Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi	Beşeri Bilimler Fakültesi – Orta Doğu Bilimleri Bölümü	1918	https://www.tsu.ge/
İlia Devlet Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi – Uluslararası İlişkiler: Avrupa ve Orta Doğu Bilimleri Bölümü	2006	https://iliauni.edu.ge/ge/
Gürcistan Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi - Orta Doğu Bilimleri Bölümü	2004	https://www.ug.edu.ge/
Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi	Fen Edebiyat Fakültesi – Orta Doğu Filolojisi Bölümü	1930	https://www.atsu.edu.ge/
Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi	Beşeri Bilimler Fakültesi -Türk Dili Bölümü	1990	https://www.bsu.edu.ge/

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ve Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında daha önce yapılmış çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmalar konularına ve hedef kitlelerine göre kategorize edilerek sunulmaya çalışılmıştır. Öncelikle yabancı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin üzerine yapılan araştırmalar

Açık (2008) tarafından yapılan araştırmada yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Ankara, Gazi ve Ege Üniversitesine bağlı TÖMER öğrencilerinden rastgele seçilen 100 öğrenciden toplanan verilerden hareketle yazmada karşılaşılan sorunların en öncelikli sebebinin alfabe farklılığı olduğunu ortaya konmuştur. Arslan ve Klicic (2015) ise

Bosna Hersek'te B2 seviyesinde Türkçe öğrenimini sürdüren 15 öğrenciden elde ettikleri veriler ışığında Bosna Hersekli öğrencilerin genellikle "ğ, ö, ı, ü, j" gibi harflerin yazımında sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Bu çalışma da alfabe kaynaklı sorunlar ortaya konmuştur.

Yaşar (2019, s. 175-176) çalışmasında Türkiye'de Türkçe öğrenen Suriyelilerin temel seviyede (A1-A2) karşılaştıkları yazma sorunlarına odaklanmıştır. Araştırma sonunda yazım dil bilgisi kurallarına uymada öğrencilerin kısmen başarılı oldukları; noktalama işaretlerini ya hiç kullanılmadıkları ya da çok nadir durumlarda doğru ve yerinde kullanabildikleri belirlenmiştir. Yanlış çözümleme yöntemiyle yapılan analizlerde ise büyük küçük harf kullanımında, kelimelerin doğru yazımında, durum eklerinin kullanımında ve cümle bilgisindeyse yüklemin kullanımında sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Emam (2020) ise Mısır'da öğrenim gören Türkoloji bölümü öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmacı Ayn Şems Üniversitesinde eğitim alan iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerisindeki düzeyleri ve yazma başarılarını etkileyebilecek değişkenlere odaklanmıştır. Araştırma sonucunda Mısır'da Türkoloji eğitimi alan öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde, bir bölümünün ise zayıf olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak ulaşılan sonuçlar hazırlık sınıfının olmayışı, yazmaya odaklanan ders bulunmayışı, yeterli kaynak ve materyal desteğinin sağlanmaması, uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulmayışı gibi nedenlerle bölüm tarafından öğrencilerin yeterince desteklenemediğini göstermiştir.

Emek (2021) de Cezayir'de Türkoloji eğitimi alan öğrenciler ile çalışmasını yürütmüştür. 20 kişiden oluşan çalışma grubu Cezayir 2 Üniversitesinde eğitim alan B1-B2 düzeyindeki öğrencilerdir. Araştırmada serbest yazma etkinliği uygulanarak katılımcılardan yazılı anlatım ürünleri toplanmıştır. Elde edilen bulguları incelendiğinde öğrencilerin en fazla imla, yazım ve noktalamada (92 hata) ve dilbilgisinde (90 hata) sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bunlar dışında söz diziminde (40 hata) ve sözcük seçiminde (25 hata) de sorunlar olduğu rapor edilmiştir.

Afganistan kökenli Özbek öğrenicilerin Türkçe yazma becerisi düzeylerini inceleyen Bawer (2022) Belh Üniversitesinde Türkçe öğrenen 14 birinci sınıf öğrenicisi ile çalışmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların en çok kelimelerin yazımında (imla) hata yaptıkları belirlenmiştir.

Erol (2021) ise çalışmasında Covid-19 (koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi konusuna yer vermiştir. Araştırmacının katılımcıları farklı kurumlarda çalışan 30 Türkçe öğreticisidir. Araştırma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin eğitim teknolojilerinin imkânlarından istenen düzeyde yararlanamadığı, kullanılabilecek web 2.0 araçları bilme ve kullanma durumlarının yetersiz olduğu, çevrimiçi eğitimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik materyal ve ölçme araçlarının sınırlı olduğu şeklinde bulgulara ulaşmıştır.

Alandaki araştırmaların bir kısmında ise Gürcistan'daki Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde eğitim gören öğrenciler ile çalışılmıştır. Bu araştırmaların ilkinde Salduz (2017) Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme amaçlarını, tutum düzeylerini ve becerilerini incelenmiştir. Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 82 öğrencinin katılımcı olduğu çalışmada öğrencilerin Türkçeyi boş zamanlarını değerlendirmek, Türkiye'de tatile gitmek ve iş bulabilmek için öğrendiği belirlenmiştir. Türkçeye yönelik tutumlarının genel olarak pozitif olmadığı, ayrıca Türkçe öğrenme düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezi kursiyerleriyle yürütülen diğer araştırmada Akbaş (2018) A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinde olan 108 kursiyer ile çalışmıştır. Araştırmacının odaklandığı konu katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki olmuştur. Bu çalışmada da dil öğrenme ihtiyaçları başlığı altında iş bulma, ticaret yapma, eğitim alma, kişisel ilgiler ön plana çıkmıştır. Aslında Salduz (2017) ile benzer sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Akbaş'ın (2018) diğer önemli sonucu ise katılımcıların Türkçeyi öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkin çok zayıf düzeyde olduğudur.

Tiflis Yunus Emre Türk Kültür Merkezi kursiyerleriyle yürütülen son araştırmada Temizyürek ve Ünlü (2018) Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Gürcü öğrencilerin ı, ü, ö, f, y ve ğ harflerinin kullanımında sorun yaşamakla beraber diğer harfleri rahatça kullanabildikleri, kurallı cümle kurabildikleri tespit edilmiştir.

Alandaki çalışmaların bir kısmında ise Gürcistan'daki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrenciler ile çalışıldığı görülmüştür.

Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesinin Türkoloji Bölümünde öğrenim gören 45 öğrenciyle araştırmasını yürüten Gordeladze (2017) katılımcılarının yazılı anlatımda yaptıkları hataları incelemiştir. Araştırmacı incelediği metinlerde gereksiz kelime kullanımı, durum eklerinin yanlış kullanımı, tamlama kuruluşunun yanlış olması ve söz dizimi hatalarının sık görüldüğünü belirlemiştir. Aynı üniversitede araştırma yapan Abukan ve Tandilava (2021) A2 düzeyindeki 13 ikinci sınıf öğrencisinin yazılı anlatımlarını noktalama, yazım ve dil yönünden incelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılarının "ı,ö,ü" harflerini yanlış kullandıklarını, "y" sesiyle ilgili de sıkça hata yaptıklarını tespit etmiştir. Metinlerde çok sayıda noktalama yanlışı olmadığı başta kesme işaretinin kullanımı olmak üzere birkaç noktalama yanlışı bulduklarını belirtmişlerdir. Yine Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesinin Türkoloji Bölümünde araştırma yapan Msakhuradze (2019) ise Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretimi konusuna odaklanmıştır. Çalışmasını Türkoloji Bölümünde okuyan 43 öğrenci ile yürüten araştırmacı verilerini bu öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda karşılaşılan problemleri kategorize eden Msakhuradze (2019) Gürcistan'daki eğitim programından kaynaklanan sorunlar, öğrenme ile ilgili sorun ve yanlışlar, ad durumlarının Gürcü ve Türk dillerindeki farklı fonksiyonlarından kaynaklanan sorunlar şeklinde kategorilerini oluşturmuştur.

Son olarak Gürcistanlı öğrencilerle Türkiye'de bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada Kalandia (2016) Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin Türkçe zamanları öğrenirken karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Çalışma doğrudan yazma becerisi ile ilişkilendirilmemekle beraber öğrencilerin zamanları öğrenme durumları yazma performansları üzerinden değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER'de hazırlık eğitimi gören Gürcü öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda Gürcücede geniş zamanın olmamasından dolayı Gürcü öğrencilerin en çok bu zamanda zorlandıkları tespit edilmiştir. Genel olarak Türkçe yazarken ve kullanırken Gürcü öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların zamanla ilgili görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

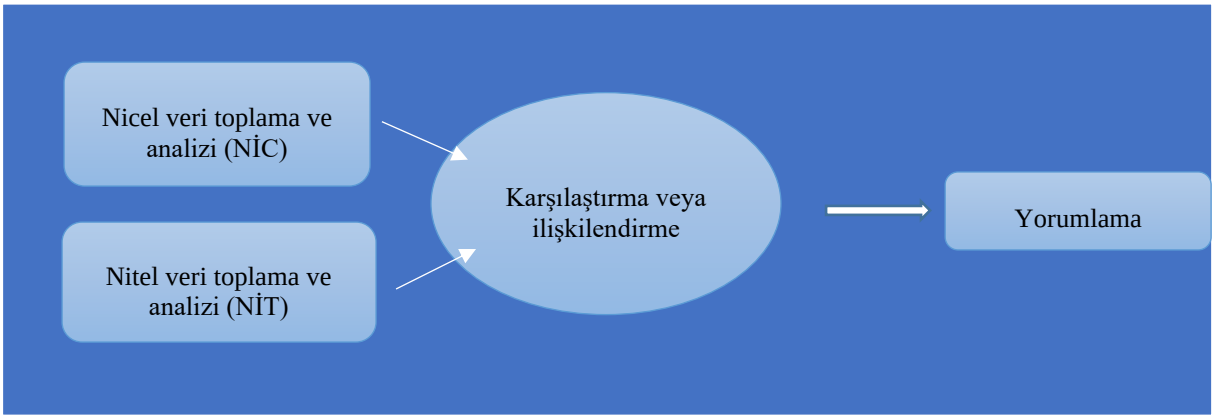
Çalışmanın bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, belirlenen amaca ulaşabilmek için nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması gerektiğinden karma yöntem desenlerinden yakınsak paralel desen kullanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, tek bir araştırma yahut birbirinin devamı olan araştırmalarda kapsamında nicel ve nitel verileri, bu verileri toplama analiz yöntemlerini birleştirerek kullanmasını mümkün kılar (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998). Başka bir deyişle karma yöntem araştırması, tek bir amaç doğrultusunda nicel ve yöntemleri işe koşmayı içerir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Ayrıca karma yöntem olayları sayısal değerler üzerinden inceleyen nicel ve çoğunlukla belirlenen nitelikler üzerinden yoruma dayalı olarak ele alan nitel yaklaşımların tek başlarına yetersiz kaldığı araştırma problemlerinde çözüm olarak görülür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s. 13). Bu çalışmada da öğrenci başarısı ve onu etkileyebilecek bazı değişkenlerin nicel, bazılarının ise nitel yaklaşımla değerlendirilmesi mümkün olduğundan karma yöntemin kullanılmasına karar verildikten sonra çalışmanın amaçları veri toplama analiz imkanları karşılaştırılmış ve en

uygun desenin yakınsak paralel desen olduğu görülmüştür. Bunun üzerine araştırmanın tasarımında bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yakınsak Paralel Desen karma yönteminin en çok bilinen ve sık kullanılan desenlerinden biridir. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak yahut aynı zaman diliminde ayrı ayrı toplanır. Nicel ve nitel verilerin araştırma içerisindeki ağırlığı ise birbirine denktir (Fraenkel vd., 2012). Çalışma kapsamında ayrı ayrı toplanan iki tür veri ayrı ayrı da analiz edilir ve bulguların birbirini açıklama, destekleme veya doğrulama durumlarına bakılır. Son aşamalarda bulgular karşılaştırılır yahut ilişkilendirilir ve buradan da yorumlama aşamasına geçilir. Araştırmada kullanılan yakınsak paralel desenin simgesel görünümü Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Kullanılan yakınsak paralel deseninin simgesel görünümü

Bu çalışmada araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda Gürcistan'da Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören Gürcü öğrencilerin yazma becerilerinin seviyelerini belirlemek için hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumlarını açıklayabileceği düşünülen bireysel faktörler, öğretici rolü, materyaller ve veriler eğitim (müfredat ve ders içerikleri) ile ilgili de nitel veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra da sonuçlar ilişkilendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gürcistan'daki beş üniversitesinin Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören Gürcü öğrenciler ve onlara eğitim veren

öğretim üyeleri oluşmaktadır. İlgilenilen yazma becerisinde, veri toplamak için yeterli düzeye ulaşmış olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Birinci ve ikinci sınıf öğrencileri her ne kadar Türkoloji bölümlerinde eğitim almakta olsalar da yazma becerisini ya hiç edinmemiş ya da henüz araştırma kapsamında beklenen düzeyde metin üretecek seviyeye ulaşmamış olduklarından çalışma grubunda sadece 3. ve 4. sınıf öğrencileri yer almıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerin gerçek durumu en üst düzeyde yansıtabilmesi ve dış geçerlilik açısından sorun yaşanmaması için Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi, İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi ve Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi olmak üzere toplam beş üniversitede 3. ve 4. sınıfta eğitim gören 53 Gürcü öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin 44'ü kadın, 9'u erkek; 34'ü üçüncü sınıf 19'u dördüncü sınıf öğrencileridir.

Ayrıca bu üniversitelerde görev yapan toplam 12 öğretim üyesi ile de görüşülmüştür. Öğretim üyelerinin 5'i kadın, 7'si erkektir. Öğretim üyelerinin 2'si Türkçe eğitimi, 6'sı Türk dili ve edebiyatı, 2'si Türkoloji, 1'i Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve 1'i şarkiyat bölümünden mezun olduğunu belirtmiştir

Araştırmada tüm etik sorumluluklara dikkat edilmiş ve katılımcılar bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri farklı araçlar kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarına dair bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel verilerini toplamak için üç farklı veri toplama aracından istifade edilmiştir. Bunlar Bilgi Toplama Formu, Yazılı Anlatım Görevleri ve Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı'dır.

3.3.1.1. Bilgi Toplama Formu

Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin genel bilgileri, demografik özellikleri, Türkçe eğitim geçmişleri ve hâlihazırda fakülte dışında Türkçe eğitimi alma durumları, akademik ve özel yaşamlarında Türkçeyi ne ölçüde kullandıkları ve yazmaya karşı ilgileri hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından Bilgi Toplama Formu oluşturulmuştur. Form beş ana başlığı ve nicel veri toplamak üzere hazırlanmış soruları içermektedir. Birinci bölümde kişisel ve demografik bilgileriyle ilgili sorulara, ikinci bölümde fakülte dışında Türkçe eğitimi alma durumlarına üçüncü bölümde genel Türkçe kullanımına, dördüncü bölümde yazmaya karşı ilgilerine, beşinci bölümde ise fakültedeki derslerine ilişkin görüşlerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin anketteki soruların bazılarında, soru ifadelerine bağlı olarak "Evet, Kısmen, Hayır", bazılarında ise "Çok sık, Bazen, Hemen hemen hiç" gibi seçenekleri kullanarak cevaplarını iletmeleri beklenirken açık uçlu sorulara görüş, düşünce veya durumlarını aktaran sözel anlatıya dayalı cevaplar vermeleri beklenmiştir.

3.3.1.2. Yazılı Anlatım Görevleri

Araştırma kapsamında Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazma beceri düzeylerini belirleyebilmek için aralarından birini seçebilecekleri üç konu sunulmuş, ayrılan süre içinde seçtikleri konuyla ilgili bir metin üretmeleri istenmiştir. Verilen konuların yaş ve kültürel özellikleri bakımından Gürcü öğrencilerin ilgi duyabilecekleri konular arasından seçilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca konular öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun, güncel ve kişisel düşüncelerini daha iyi bir şekilde ifade etmelerini sağlayacak şekilde seçilmiştir. Başlangıçta araştırmacının oluşturduğu konu listesi hem Türkçe eğitimi uzmanlarının hem de örneklemde yer alan öğrencilere eğitim veren öğretim üyelerinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda eleme yapılmış ve aşağıda verilen üç konunun araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir:

1. Gelecekle ilgili hedeflerinizi ve bu hedeflere ulaşmak için neler yaptığınızı ya da yapmayı düşündüğünüzü anlatan bir yazı yazınız.

2. Uzaktan eğitim ile örgün eğitimi faydaları ve farkları açısından karşılaştırınız. Siz hangisine tercih edersiniz? Neden?

3. Hobilerinizi anlatan bir yazı yazınız.

3.3.1.3. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

Katılımcıların yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı (Büyükikiz, 2011) gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Kullanılan bu araç *sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama* olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. Bu boyutların her birinin altında o boyutta gözlenmesi gereken özellikler ve bu özelliklerin performans göstergelerine yer verilmiştir. Performans göstergeleri 4 düzey hâlinde verilmiştir.

Büyükikiz (2011), ölçme aracının güvenirlik analizleri sonucunda hesapladığı puanlayıcılar arası korelasyon katsayısının ,79 olduğunu ifade etmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel verileri hazırlanmış olan dört veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bunlar hakkındaki bilgi aşağıda sunulmuştur.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Örneklemde yer alan öğrencilerin yazma becerilerini etkileyebilecek görüş ve düşünceleri hakkında bilgi toplamak üzere yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Formda, Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunlar ve verilen eğitimin yazma becerisini geliştirme konusundaki verimliliğini artırmaya yönelik öneriler hakkında açık uçlu sorular yer almıştır. Sorular araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş. Alınan geribildirimler doğrultusunda düzenlenerek forma nihai hâli verilmiştir.

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden yazma becerisi ile ilgili yaptıkları etkinlikler, bu beceriyi geliştirme konusundaki düşünceleri, kullandıkları yöntemler vb. ile ilgili bilgi

toplamak için görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sorusu "Gürcistan'daki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim üyelerinin Gürcü öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış Öğretim Üyesi Görüşme Formu iki bölümünden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme tarihi ile öğreticinin kişisel bilgilerine ait toplam 6 soruya yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Türkçe öğretirken karşılaştıkları sorunlar, kullandıkları yöntemler ve materyallerle ilgili 14 ana soru ve 6 alt soruya yer verilmiştir.

3.3.2.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümleri Müfredat Programları

Türkoloji bölümlerinde öğrencilerin Türkçe yazma becerisini kazanma ve geliştirmelerini etkileyen faktörlerden biri Türkoloji bölümlerinde uygulanan müfredat programıdır. Buradan hareketle Türkçe yazma beceri düzeylerinin değerlendirilmesi ve mevcut durumlarının açıklanmasında kullanılmak üzere araştırmanın yürütüldüğü beş üniversitesinin (Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi, İlia Devlet Üniversitesi, İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi ve Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi) Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde kullanılan programları da veri kaynağı olarak değerlendirip incelenmiştir. Bölümlerde okutulan müfredat programları ilgili fakülte yönetimlerine dilekçe yazılarak elde edilmiştir.

3.3.2.4. Türkoloji Bölümlerinde Okutulan Yazmayla İlişkili Derslerin Ders Tanımlama Formları (Ders İçerikleri)

Derslerde Türkçe yazma becerisini kazandırmak ve geliştirmek için okutulmakta olan içerik de araştırma kapsamında incelenmiştir. Gürcistan'daki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde daha önce de belirtildiği gibi Türkçe öğretimi temel dil becerileri dikkate alınarak öğretilmemektedir. Buradan hareketle müfredat programında doğrudan yazma adını taşıyan bir ders bulunmamaktadır. Fakat bazı üniversitelerin öğretim programlarında özellikle yazma becerisi ile ilişkilendirilebilecek dersler vardır. Bunlar Tiflis Devlet Üniversitesindeki iki ders "çeviri teorisi ve pratiği, çeviri uygulaması (Türk Dili)"; Gürcistan Üniversitesindeki bir ders "Türk Dili 8 (çeviri teorisi ve pratiği)"; Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesindeki iki

ders “çeviri uygulaması, Türkçeden Gürcüceye çeviri teorisi ve pratiği”. Ders tanımlama formları ilgili fakülte yönetimlerine dilekçe yazılarak fakültelerden temin edilmiştir. Araştırma kapsamında yazma becerisini geliştirme konusunda katkı sağlayıp sağlayamadığında bu derslerin ders içeriklerine yoğunlaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Küresel pandemi döneminde ve Gürcistan’da üniversiteleri kapalı olup uzaktan eğitimi verdiği için, ayrıca öğrencilerin farklı şehirlerde yaşadığından dolayı araştırmacıyla öğrencilerin buluşmaları imkânsız olmuştur. İncelenen araştırmanın kapsamında toplanacak yazılı anlatım görevlerinin elle yazılması gerektiği doğrultusunda öğrencilerden verilen üç konudan herhangi birinin seçmesi, kâğıtta yazması, ondan sonra ise fotoğraf çekip göndermelerini istemiştir. Böylelikle gerçekten nerede nasıl bir hata yaptıklarını inceleme fırsatı kaçırmamıştır.

Küresel salgın sebebiyle araştırmacıyla öğreticiler yüz yüze görüşemediği için telekonferans yöntemi kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretim üyelerinin verdiği bilgiler ve görüşlerin eksiksiz bir şekilde değerlendirilip çalışmaya yansıtılması için bütün görüşmeler, görüşülen kişiden onay almak koşuluyla, kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar dijital veri depolama araçlarında şifrelenerek korunmuştur. Görüşmeler transkribe edilirken görüşülen kişilere ait kişisel bilgiler gizlenmiş, öğretim üyelerinin isimleri yerine daha önce verilmiş kodlar (Öğretim üyeleri için ÖÜ1, ÖÜ2; Öğrenciler için ise Ö1, Ö2) kullanmıştır. Tezde de bu kodlar kullanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin bir bölümü öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin dereceli puanlama anahtarıyla puanlanmasından diğer bölümü ise bilgi toplama formundan elde edilmiştir. Toplana nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve düzenlenerek analize hazır

hâle getirilmiş, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde yüzde, frekans, ortalama puanlarının hesaplanmasına ek olarak t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacının amacı, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve bu kavramlar arasında mantıklı ilişkilere ulaşmaktadır. İçerik analizinde süreç birbirine benzeyen veya ilişkili olabilecek ana kavramları belirlemeyi, bunları temalar altında bir araya getirmeyi ve akılcı, anlaşılır bir şekilde yorumlamayı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227; Neuman, 2012, s. 663). Çalışmanın nitel verilerini öğrenci ve öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, üniversitelerin Türkoloji bölümündeki müfredat programları ve yazmayla doğrudan ilişkili bazı derslerin tanımlama formları oluşturmuştur.

Veriler analiz edilirken öğrenci ve öğretim üyelerinin sıklıkla tekrar ettikleri, vurguladıkları veya ilgilenilen durum açısından açıklayıcı olduğu düşünülen kavramlara odaklanılmış, bu kavramlardan hareketle kodlar belirlenmiştir. Daha sonra kodlar için belirleyici olan kavramlar arasındaki benzerlikler ve ilişkilerden hareketle kategoriler ortaya konmuştur. Son olarak da bu kategoriler arasındaki ilişkilerden hareketle de temalar elde edilmiştir. (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227).

Son aşamada nitel veriler, nicel verilerden elde edilen sonucu açıklamak üzere yorumlanarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada hem nicel hem de nitel veriler bir arada değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

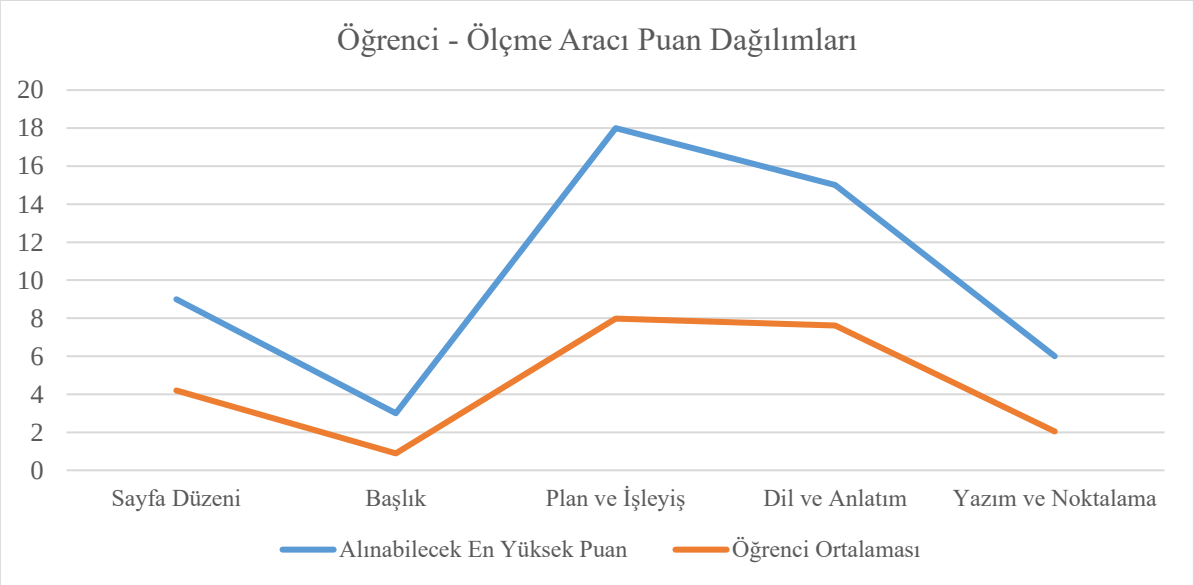
Tablo 4.1.

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerine İlişkin Fakülteye Başlamadan Önce Türkçe Eğitimi Alma Durumları

Ölçüm Birini	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\overline{X}$	Ss	Alınabilecek En Yüksek Puan
Sayfa Düzeni	2	6	4,28	0,77	9
Başlık	0	3	0,88	1,33	3
Plan- İşleyiş	2	13	7,98	2,82	18
Dil-Anlatım	2	10	7,62	1,82	15
Yazım-Noktalama	0	4	2,06	0,93	6
Toplam	9	32	22,83	5,13	51

Öğrencilerin yazılı anlatımın farklı boyutlarından aldıkları puan aralıkları (en düşük – en yüksek puanlar) incelendiğinde *başlık* dışında hiçbir alt boyutta alınabilecek en yüksek puana ulaşamadıkları görülmektedir. Ek olarak *yazım-noktalama* ve *başlık* olmak üzere iki alt boyutta hiç puan alamayan öğrenciler de bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin puan aralıkları dışında ortalama puanları incelendiğinde *dil ve anlatım* boyutu dışında diğer alanların hiçbirinde alınabilecek en yüksek puanın yarısına dahi ulaşamadıkları görülmektedir. Aynı şekilde toplam puanların ortalaması da alınabilecek en yüksek puanın yarısının altındadır. Öğrencilerin ortalama puanları ile puanlamada kullanılan dereceli puanlama anahtarının farklı boyutlarından alınabilecek en yüksek puanların grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin yazılı anlatımın alt boyutlarındaki puan ortalamaları ve alınabilecek en yüksek puanlar

Şekil 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin ortalama puanları ile alınabilecek en yüksek puanlar arasında %50'yi aşan oranlarda fark bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin puanlarının dar bir aralığa sıkışıp kaldığını, puanlar arasında ciddi bir farklılaşmanın ortaya çıkamadığını göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değişen oranlarda yazma becerilerini geliştirmek için özel bir çaba göstermedikleri veya bu yönde bir istekleri varsa bile buna yönelik fırsatlarına erişemedikleri veya bu yönde bir çaba göstermedikleri

4.2. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Demografik Özellikleri Açısından Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Türkoloji öğrencilerinin demografik özellik olarak cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sayfa Düzeni	Kadın	44	4,36	,71	51	1.449	,178
	Erkek	9	3,89	,92			
Başlık	Kadın	44	,77	1,29	51	-1.309	,217
	Erkek	9	1,44	1,42			
Plan ve İşleyiş	Kadın	44	7,80	2,73	51	-.942	,368
	Erkek	9	8,88	3,25			
Dil ve Anlatım	Kadın	44	7,68	1,90	51	,632	,537
	Erkek	9	7,33	1,41			
Yazım ve Noktalama	Kadın	44	2,14	,90	51	1,304	,219
	Erkek	9	1,66	1,00			
Toplam	Kadın	44	22,75	5,23	51	-,263	,797
	Erkek	9	23,22	4,84			

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte yazılı anlatımın bu çalışmada değerlendirilen alt boyutları ve toplam puanlar açısından sadece kadınların veya sadece erkeklerin daha iyi olduğuna yönelik bir bulguya da ulaşılamamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte *başlık, plan ve işleyiş* ve *toplam puanlarda* erkeklerin; sayfa düzeni, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama boyutlarında kadınların daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının sınıf düzey değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sayfa Düzeni	3. sınıf	34	4,2353	,74096	51	-,581	,565
	4. sınıf	19	4,3684	,83070			
Başlık	3. sınıf	34	,9412	1,39134	51	,411	,683
	4. sınıf	19	,7895	1,22832			
Plan ve İşleyiş	3. sınıf	34	7,8529	2,74284	51	-,426	,673
	4. sınıf	19	8,2105	3,02910			
Dil ve Anlatım	3. sınıf	34	7,4706	1,95766	51	-,864	,392
	4. sınıf	19	7,8947	1,55973			
Yazım ve Noktalama	3. sınıf	34	1,8824	,94595	51	-1,942	,059
	4. sınıf	19	2,3684	,83070			
Toplam	3. sınıf	34	22,3824	5,06332	51	-,838	,408
	4. sınıf	19	23,6316	5,28321			

Tablo 4.3 incelendiğinde cinsiyet değişkeninden farklı olarak sınıf düzeyi değişkeninde *başlık* dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam puanlarda 4. sınıf öğrencilerinin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan fark beklenen bir durum olmakla birlikte yapılan analizler bu farkın istatistiksel olarak manidar olmadığını ortaya koymuştur.

4.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Üniversite Dışında Türkçe Eğitim Alma Durumlarına Bağlı Olarak Yazılı Anlatım Başarı Durumlarının Faklılaşmasına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan Türkoloji öğrencilerinin üniversite dışında Türkçe eğitim alma durumları incelenirken iki faklı dönemdeki eğitim süreçleri hakkında bilgi toplanmıştır. Bunlardan ilki üniversiteye başlamadan önce aldıkları Türkçe eğitimidir. Gürcistan genelinde belirli liselerde Türkçe seçmeli yabancı dil dersi olarak okutulmaktadır. Bu şekilde eğitim almış öğrencilerin

bulunması hâlinde, alınan eğitimin yazma başarılarına etki edip etmediği çalışma kapsamında incelenmiştir. İkinci olarak da öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonra Yunus Emre Enstitüsü veya özel eğitim kurumlarında Türkçe eğitimi alma imkânları bulunmaktadır. Katılımcılardan bu tarz bir eğitim alan öğrencilerin bulunması durumunda üniversiteye başladıktan sonra alınan bu eğitimin Türkçe yazma başarısına etki edip etmediği de incelenmiştir. Tablo 4.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının lisans eğitimine başlamadan önce Türkçe eğitim alma değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4.4

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Lisede Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi	Üniversite Öncesi Türkçe Eğitimi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sayfa Düzeni	Almış	8	4,0000	,92582	51	-,965	,361
	Almamış	45	4,3333	,73855			
Başlık	Almış	8	,5000	,92582	51	-1,178	,259
	Almamış	45	,9556	1,38097			
Plan ve İşleyiş	Almış	8	8,5000	2,56348	51	,609	,555
	Almamış	45	7,8889	2,88588			
Dil ve Anlatım	Almış	8	6,8750	1,88509	51	-1,226	,250
	Almamış	45	7,7556	1,79843			
Yazım ve Noktalama	Almış	8	1,7500	1,03510	51	-,925	,379
	Almamış	45	2,1111	,91010			
Toplam	Almış	8	21,6250	5,06916	51	-728	,484
	Almamış	45	23,0444	5,16525			

Tablo 4.4 incelendiğinde üniversiteye başlamadan önce lise eğitiminde seçmeli yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanların, yazılı anlatımın *plan ve işleyiş* boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam puanda eğitim almamış olanlara kıyasla daha başarısız oldukları, iki grubun puanları arasındaki farkın ise çok yüksek olmadığı görülmektedir. Nitekim yapılan analizlerde de puanlar arasındaki farkın istatistiksel açıdan manidar olmadığı belirlenmiştir.

Bu da göstermektedir ki öğrencilerin neredeyse %80'i Türkçe konusunda herhangi bir alt yapıya veya ön bilgiye sahip olmadan Türkoloji bölümlerine başlamaktadır. Bu da öğrencilerin dili sıfırdan fakültede öğrenmeye başladığı, hazırlık sınıfının da olmadığı dikkate alındığında Türkçe yazma becerisini kazanmalarının çok zaman alacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Üniversiteye başladıktan sonra fakültedeki eğitimlerine ek olarak YEE veya özel kurslarda Türkçe eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin yazılı anlatım başarı durumları Tablo 4.5'te sunulmuştur. Fakülte öncesi alınan eğitimden farklı olarak fakülteye başladıktan sonra alınan eğitimin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin ortalamaları incelendiğinde yazılı anlatımın bir alt boyutu (*başlık*) dışında tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarda eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan analizlerde iki grup arasındaki puan farklılığının istatistiksel olarak manidar olmadığını ortaya koymuştur.

Öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde %51'in evet cevabı; %49'un ise hayır cevabının verdiğini görülmektedir. Bu verilerin doğrultusunda öğrencilerin hemen hemen yarısının fakültede aldıkları eğitimi yeterli görmedikleri ve fakülte dışında Türkçelerini geliştirmek için farklı kurumlarda ya da dil merkezlerine gidip eğitim almayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 4.5

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Üniversite Dışında Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi	Üniversiteye Başlama Sonrasında Türkçe Eğitimi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sayfa Düzeni	Almış/Alıyor	27	4,2963	,82345	51	,127	,899
	Almamış/Almıyor	26	4,2692	,72430			
Başlık	Almış/Alıyor	27	,8519	1,35032	51	-,194	,847
	Almamış/Almıyor	26	,9231	1,32433			
Plan ve İşleyiş	Almış/Alıyor	27	8,4074	2,60560	51	1,119	,269
	Almamış/Almıyor	26	7,5385	3,02299			
Dil ve Anlatım	Almış/Alıyor	27	7,9630	1,69800	51	1,396	,169
	Almamış/Almıyor	26	7,2692	1,90909			
Yazım ve Noktalama	Almış/Alıyor	27	2,1852	,83376	51	1,024	,311
	Almamış/Almıyor	26	1,9231	1,01678			
Toplam	Almış/Alıyor	27	23,7037	4,71344	51	1,268	,211
	Almamış/Almıyor	26	21,9231	5,46936			

4.4. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Genel Türkçe Kullanım Durumları ve Bunların Yazılı Anlatım Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitimleri dışında Türkçeyi kullanma durumlarının da yazılı anlatım başarısına dolaylı da olsa katkı sağlayacağı düşünülerek genel Türkçe kullanımları üç başlık altında incelenmiştir. Bunlar sırasıyla (a) üniversitede verilen ödev ve görevler dışında Türkçe dergi kitap gazete okuma alışkanlığına sahip olup olmama; (b) dersler dışında Türkçe film, dizi, müzik dinleyip izleme; (c) akademik amaçlar dışında Türkçe web sitelerini kullanma şeklindedir. İncelenen bu üç başlık açısından öğrencilerin sayısal dağılımları, yazılı anlatım puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi		Akademik amaç dışında okuma			Türkçe film/dizi/müzik dinleme izleme			Türkçe web sitelerini kullanma		
	Sıklık	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Sayfa Düzeni	Çok sık	19	4,16	,90	41	4,32	,85	19	4,21	,92
	Arada sırada/bazen	29	4,48	,57	11	4,18	,40	23	4,26	,75
	Hemen hemen hiç	5	3,60	,89	1	4,00	.	11	4,45	,52
	Toplam	53	4,28	,77	53	4,28	,77	53	4,28	,77
Başlık	Çok sık	19	,84	1,30	41	,85	1,30	19	,84	1,30
	Arada sırada/bazen	29	,86	1,33	11	1,09	1,51	23	1,00	1,41
	Hemen hemen hiç	5	1,20	1,64	1	,00	.	11	,73	1,27
	Toplam	53	,89	1,33	53	,89	1,33	53	,89	1,33
Plan ve İşleyiş	Çok sık	19	8,37	2,61	41	8,02	2,78	19	8,11	3,14
	Arada sırada/bazen	29	7,76	3,16	11	7,45	2,94	23	7,96	2,65
	Hemen hemen hiç	5	7,80	1,48	1	12,00	.	11	7,82	2,86
	Toplam	53	7,98	2,82	53	7,98	2,82	53	7,98	2,82
Dil ve Anlatım	Çok sık	19	8,16	1,71	41	7,61	1,59	19	8,11	1,37
	Arada sırada/bazen	29	7,21	1,82	11	7,82	2,60	23	6,96	2,06
	Hemen hemen hiç	5	8,00	2,00	1	6,00	.	11	8,18	1,66
	Toplam	53	7,62	1,82	53	7,62	1,82	53	7,62	1,82
Yazım ve Noktalama	Çok sık	19	2,11	,81	41	1,98	,91	19	2,16	,69
	Arada sırada/bazen	29	1,97	1,05	11	2,27	1,01	23	1,91	1,12
	Hemen hemen hiç	5	2,40	,55	1	3,00	.	11	2,18	,87
	Toplam	53	2,06	,93	53	2,06	,93	53	2,06	,93
Toplam	Çok sık	19	23,63	4,60	41	22,78	4,76	19	23,42	4,63
	Arada sırada/bazen	29	22,28	5,62	11	22,82	6,75	23	22,09	5,70
	Hemen hemen hiç	5	23,00	4,47	1	25,00	.	11	23,36	4,92
	Toplam	53	22,83	5,13	53	22,83	5,13	53	22,83	5,13

Gürcü öğrencilerin akademik amaçlarla yani derslerdeki ödev ve görevleri dışında yaptıkları Türkçe kitap, dergi veya gazete okuma faaliyetleri incelendiğinde yarısından fazlasının (%55) arada sırada yani birkaç ayda bir kez Türkçe materyalleri okuduğu görülmektedir. Katılımcılardan çok sık yani haftada en az bir kez Türkçe materyalleri okuduğunu belirtenlerin

oranı ise sadece üçte bir (%36) civarındadır. Yaklaşık %10'u ise okul görevleri dışında Türkçe kitap, dergi veya gazeteleri hemen hemen hiç okumadığını beyan etmiştir. Öğrencilerin akademik amaçlarla yapmış oldukları okumalara başlı olarak yazılı anlatım puanları incelendiğinde ise beklendiği gibi sık okuma yapandan az okuma yapana doğru bir puan düşüşü ile karşılaşılmamaktadır. Alt boyutlarda puanların kararsız bir dağılım gösterdiği, *plan ve işleyiş* ve *dil ve anlatım* alt boyutlarında çok sık okuma yapanların; *sayfa yapısı* ve *yazım ve noktalama*da ise arada sırada okuma yapanların daha başarılı olduğu görülmektedir. Kuşkusuz yazılı anlatım için içerik ve yapının önemli olduğu ve bu alt boyutlarda sık okuma yapmanın olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca toplam puan ortalamalarında da çok sık okuma yapanların daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan analizlerde puanlar arasında görülen farklılıkların istatistiksel açıdan manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [*sayfa düzeni* ($F_{(2-50)}$=2,89; p>,05), *başlık* ($F_{(2-50)}$ =,15; p>,05), *plan ve işleyiş* ($F_{(2-50)}$ =,27; p>,05), *dil ve anlatım* ($F_{(2-50)}$ =1,73; p>,05), *yazım ve noktalama* ($F_{(2-50)}$ =,50; p>,05), *toplam* ($F_{(2-50)}$ =,39; p>,05)].

Araştırmaya katılan Gürcü öğrencilerin genel Türkçe kullanımlarıyla ilgili "Okuldaki çalışmalarınız dışında Türkçe film, dizi, müzik dinliyor/izliyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında çok büyük bir kısmının (%80) hemen hergün bu türden dinleme izlemeler yaptıkları görülmektedir. Geriye kalan grubun da 1 kişi dışında tamamı ayda birkaç kez Türkçe film, dizi veya müzik dinleyip izlediklerini belirtmiştir. Genel Türkçe kullanımı açısından Gürcü öğrencilerin Türkçe okumalar yapmaktan ziyade Türkçe film, dizi izlemeye ya da müzik dinlemeye karşı daha ilgili oldukları görülmektedir.

Ortaya çıkan gruplardan birinde yani "hiç dinleme izleme yapmayanlar" kategorisinde sadece bir öğrencinin bulunması grup ortalamaları üzerinden sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına engel olmuştur. Bu nedenle karşılaştırmaların ancak çok sık yani hemen hergün Türkçe materyal dinleyip izleyenler ile bazen yani ayda birkaç kez dinleyip izleyenler arasında yapılması mümkün olmuştur. Puan dağılımları incelendiğinde okuma faaliyetinde olduğu gibi istikrarasız ve beklentilere uymayan bir dağılımın dinleme izlemede de olduğu görülmüştür. Beklenenin aksine ayda birkaç kez Türkçe materyal dinleyip izleyenlerin üç alt boyutta (*başlık, dil ve anlatım, yazım ve noktalama*) ve toplam puanda daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmüştür. Ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak incelenmesinde ise yukarıda belirtilen

grup büyüklükleri sorunu nedeniyle sadece ilk iki grubun karşılaştırılması mümkün olmuştur. Hiç dinleme izleme yapmayan öğrenci çıkarıldıktan sonra geriye kalan grupların hem normal dağılım hem de grup büyüklükleri itibari ile parametrik test varsayımlarını sağlaması üzerine t-testi ile grup puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerde daha önce incelenen okumada olduğu gibi istatistiksel olarak manidar bir farklılığa ulaşılmamıştır [*sayfa düzeni* ($t_{(50)}$=,75; p>,05), *başlık* ($t_{(50)}$ =-,48; p>,05), *plan ve işleyiş* ($t_{(50)}$ =,57; p>,05), *dil ve anlatım* ($t_{(50)}$ =-,25; p>,05), *yazım ve noktalama* ($t_{(50)}$ =-,88; p>,05), *toplam* ($t_{(50)}$ =-,02; p>,05)].

Günümüz yaşantısında teknolojinin yeri düşünülerek Gürcü öğrencilerin genel Türkçe kullanımlarını belirleyebilmek için internette Türkçe web sitelerini kullanma sıklıkları da sorgulanmış, kullanım sıklıkları ve buna bağlı oluşan grupların yazma başarı puan ortalamaları Tablo 4.6'da sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan Gürcü öğrencilerin sadece üçte biri (%35) çok sık bir şekilde Türkçe web sitelerini kullandıklarını beyan ederken yarıya yakını ayda belki birkaç kez yani bazen Türkçe web sayfalarını kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların beşte biri ise (%20) hiç Türkçe sitelere girmediklerini beyan etmiştir.

Öğrencilerin *İnternet*'te Türkçe web sayfalarını ziyaret etme sıklıkları bakımından yazılı anlatım puanları incelendiğinde ise beklendiği gibi Türkçeye maruz kalma oranının arttıkça yazma başarısında da bir puan artışı olmadığı görülmüştür. Hem toplam puanda hem de *plan ve işleyiş* dışındaki alt boyutlarda puanların kararsız bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Özellikle Türkçeye maruz kalmanın etkisinin belirgin bir şekilde görülmesi gereken *dil ve anlatım* ve *yazım ve noktalama* boyutlarında hemen hemen hiç Türkçe web sayfalarını kullanmayanların çok küçük bir farkla da olsa başarılı sonuçlar elde etmeleri dikkati çekmiştir. Yapılan analizlerde ise puanlar arasında görülen farklılıkların istatistiksel açıdan manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [*sayfa düzeni* ($F_{(2-50)}$=,35; p>.05), *başlık* ($F_{(2-50)}$ =,15; p>,05), *plan ve işleyiş* ($F_{(2-50)}$ =,04; p>.05), *dil ve anlatım* ($F_{(2-50)}$ =2,93; p>,05), *yazım ve noktalama* ($F_{(2-50)}$ =,48; p>,05), *toplam* ($F_{(2-50)}$ =,42; p>.05)].

4.5. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik İlgileri ve Bunların Yazılı Anlatım Başarısına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisine yönelik özel bir ilgiye sahip olma durumları da yine yazma başarılarına etki edeceği için çalışma kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda yazmaya yönelik ilgi hem ana dillerinde hem de öğrenmekte oldukları Türkçede yazmayı sevip sevmemeleri, özellikle ana dillerinde kendilerini yazmada yetkin görüp görmemeleri ve akademik amaçlar dışında hayatlarında yazmaya yer verip vermeme durumları olmak üzere dört başlıkta ele alınmıştır. Yazmaya ilişkin katılımcıların ilgilerini ortaya koyan bulgular şu şekildedir.

Tablo 4.7

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Yazmayı Sevme Değişkenine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumları

Ölçüm Birimi	Yazmayı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sayfa Düzeni	Seviyor	39	4,36	,78	51	1,24	,23
	Sevmiyor	14	4,07	,73			
Başlık	Seviyor	39	,74	1,23	51	-1,19	,25
	Sevmiyor	14	1,29	1,54			
Plan ve İşleyiş	Seviyor	39	8,15	3,06	51	, 89	,38
	Sevmiyor	14	7,50	2,07			
Dil ve Anlatım	Seviyor	39	7,90	1,65	51	1,67	,11
	Sevmiyor	14	6,86	2,11			
Yazım ve Noktalama	Seviyor	39	2,03	,90	51	-,39	,71
	Sevmiyor	14	2,14	1,03			
Toplam	Seviyor	39	23,18	5,26	51	,86	,40
	Sevmiyor	14	21,86	4,80			

Tablo 4.7'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmı (%64) yazı yazmayı sevdiğini belirtmiştir. Üstelik duyuşsal alandaki bu durum başlık ve yazım noktalama dışındaki alt boyutlarda ve toplam puanda beklentilere uygun bir puan dağılımı ile de kendini göstermiştir. Ancak yazma becerisinde grubun genelinde görülen zayıflık puan farkının düşük

kalmasına sebep olmuştur. Bir başka ifadeyle öğrenciler yazmayı sevmekte olsalar bile yazma becerileri yeterince gelişmediği için fark yaratamamışlardır. Nitekim yapılan analiz sonuçlarında da yazmayı seven ve sevmediğini belirten öğrencilerin yazma başarı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi açısından kendilerini ne kadar yetkin gördükleri ve buna dayalı ortaya çıkan grupların yazma başarı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8 incelendiğinde Tablo 4.7'de görülen bilgilerle çok da uyuşmayan bir sonuçla karşılaşılmaktadır. Katılımcıların çok önemli bir kısmı (%66) yazmada becerisi bakımından kendini başarılı ve yetkin görmediğini sadece gerektiğinde işini görebilecek kadar yazı yazdığını beyan etmiştir. Buradaki %66'lık oranın yazmayı sevdiğini ifade edenlerin oranından bile yüksek olması dikkat çekicidir. Diğer taraftan yazmada kendini başarılı gören katılımcıların ise genel grubun üçte birinden daha az bir orana (%28) sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Yazma Yetkinliklerine Dair Değerlendirmelerine Bağlı Olarak Dağılımları

Ölçüm Birimi	Yazma Yeterlik Değerlendirmesi	n	$\bar{X}$	Ss
Sayfa Düzeni	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	4,40	,99
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	4,26	,70
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	4,00	,00
	Toplam	53	4,28	,77
Başlık	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	,53	1,13
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	1,03	1,38
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	1,00	1,73
	Toplam	53	,89	1,33
Plan ve İşleyiş	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	7,00	3,34
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	8,49	2,58
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	7,00	1,73
	Toplam	53	7,98	2,82
Dil ve Anlatım	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	8,00	2,00
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	7,66	1,70
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	5,33	0,58
	Toplam	53	7,62	1,82
Yazım ve Noktalama	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	2,13	1,06
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	2,09	,85
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	1,33	1,15
	Toplam	53	2,06	,93
Toplam	Yazmada çok iyi (hemen her konuda iyi yazılar yazabiliyor).	15	22,07	6,12
	Çok iyi sayılmaz (ihtiyaç hâlinde işini görecek kadar yazabiliyor).	35	23,51	4,74
	Yazmada iyi değil (iyi yazılar yazamıyor).	3	18,67	1,15
	Toplam	53	22,83	5,13

Katılımcıların yazma becerisi bakımından kendileri hakkındaki değerlendirmeleri ile Türkçe yazma performansları karşılaştırıldığında ise daha önce incelenen değişkenlerde olduğu gibi beklentilerle örtüşmeyen bir dağılım görülmektedir. Yazmada iyi olduğunu düşünenlerin *sayfa düzeni, dil anlatım* ve *yazım ve noktalama* alt boyutları dışındaki tüm alt boyutlarda ve genel toplam puanda en yüksek puan ortalamalarına ulaşamadığı, ihtiyaç duyduğunda o anki ihtiyacını

karşılayacak kadar yazdığını ifade edenlerin belirtilenler dışındaki alt boyutlarda ve toplam puan ortalamasında daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sorusunda en tutarlı ve beklentilerle örtüşen sonuç ise kendini başarısız görenlerin tüm alt başlıklarda ve genel toplamda en düşük puanlara sahip olmasıdır.

Gruplar arasındaki puan farklılığına dair yapılan analizlerde ise daha önceki değişkenlerde olduğu gibi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya ulaşılamamıştır. [*sayfa düzeni* ($F_{(2-50)}$=,38; p>.05), *başlık* ($F_{(2-50)}$ =,73; p>,05), *plan ve işleyiş* ($F_{(2-50)}$ =1,68; p>.05), *dil ve anlatım* ($F_{(2-50)}$ =2,90; p>,05), *yazım ve noktalama* ($F_{(2-50)}$ =,98; p>,05), *toplam* ($F_{(2-50)}$ =1,50; p>.05)].

Bu başlık altında yazmayı sevip sevmeme ve yazmada kendini başarılı görüp görmemeye ek olarak Gürcü Türkoloji bölümü öğrencilerinin akademik amaçlar dışında bağımsız yazma çalışmaları yapma durumları, yazmaya yönelik bir ilgi göstergesi kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin hem ana dillerinde hem de öğrenmekte oldukları Türkçeyle hangi sıklıkla akademik amaçlar dışında yazı yazdıkları ve belirttikleri sıklıklar itibari ile puan dağılımlarının nasıl olduğuna ilişkin bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Bağımsız Yazma Sıklığı Değişkenine Bağlı Olarak Dağılımları

Ölçüm Birimi	Akademik Amaçlar Dışında Bağımsız Yazma Sıklığı	Gürcüce Bağımsız Yazma			Türkçe Bağımsız Yazma		
		n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss
Sayfa Düzeni	Çok sık	7	4,57	1,40	1	2,00	.
	Bazen	16	4,25	,58	8	4,38	,74
	Hemen hemen hiç	30	4,23	,68	44	4,32	,71
	Toplam	53	4,28	,77	53	4,28	,77
Başlık	Çok sık	7	,29	,76	1	2,00	.
	Bazen	16	,75	1,34	8	,38	1,06
	Hemen hemen hiç	30	1,10	1,40	44	,95	1,36
	Toplam	53	,89	1,33	53	,89	1,33
Plan ve İşleyiş	Çok sık	7	9,86	2,67	1	10,00	.
	Bazen	16	7,31	3,22	8	8,88	2,17
	Hemen hemen hiç	30	7,90	2,52	44	7,77	2,93
	Toplam	53	7,98	2,82	53	7,98	2,82
Dil ve Anlatım	Çok sık	7	8,29	1,70	1	8,00	.
	Bazen	16	7,56	1,63	8	8,25	1,67
	Hemen hemen hiç	30	7,50	1,96	44	7,50	1,86
	Toplam	53	7,62	1,82	53	7,62	1,82
Yazım ve Noktalama	Çok sık	7	2,43	,98	1	2,00	.
	Bazen	16	1,94	,77	8	2,00	,76
	Hemen hemen hiç	30	2,03	1,00	44	2,07	,97
	Toplam	53	2,06	,93	53	2,06	,93
Toplam	Çok sık	7	25,43	5,59	1	24,00	.
	Bazen	16	21,81	5,23	8	23,88	3,72
	Hemen hemen hiç	30	22,77	4,93	44	22,61	5,41
	Toplam	53	22,83	5,13	53	22,83	5,13

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazmayı sevme durumlarına ilişkin beyanlarının aksine önemli bir kısmının kendi ana dillerinde bağımsız yazma çalışmaları yapmadıkları, yazmaya hayatlarında çok fazla yer vermedikleri görülmektedir. Haftada en az bir kez günlük tutma, hikâye, deneme ya da şiir yazma gibi bağımsız yazma çalışması yaptığını belirten öğrencilerin

oranı sadece %10 civarındayken hiç yazı yazmadığını belirten öğrenciler grubun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Ana dillerinde bağımsız yazma sıklığı hakkında "Birkaç ayda bir kez bir şeyler yazdığım oluyor." diyenlerin oranı ise %30 olarak hesaplanmıştır. Bu durumun yazma başarısında bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı incelendiğindeyse önceki değişkenlerden farklı olarak ana dillerinde sık yazma çalışması yaptığını belirtenlerin *başlık* alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam puan ortalamalarında en başarılı grup olduğu belirlenmiştir. Bazen yazma çalışması yapanlar ile hiç yazmayanların ortalamaları ise farklı boyutlarda farklı düzeylerde seyretmekte ve yine beklentilere uymayan bir değişim göstermektedir. Yapılan analizde gruplar arasındaki farklılıkların manidar olmadığı da belirlenmiştir [*sayfa düzeni* ($F_{(2-50)}$=,56; p>.05), *başlık* ($F_{(2-50)}$ =1,20; p>,05), *plan ve işleyiş* ($F_{(2-50)}$ =2,09; p>.05), *dil ve anlatım* ($F_{(2-50)}$ =,53; p>,05), *yazım ve noktalama* ($F_{(2-50)}$ =,70; p>,05), *toplam* ($F_{(2-50)}$ =1,23; p>.05)].

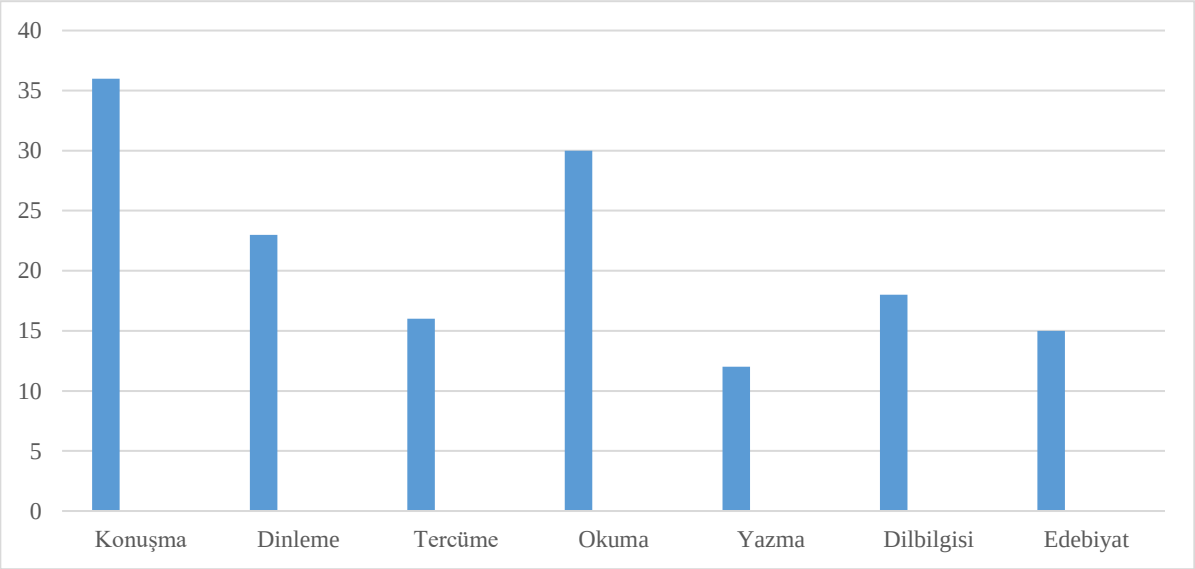
Tıpkı ana dillerinde olduğu gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %85'inin Türkçe bağımsız yazma çalışması yapmadıkları, Türkçe yazmaya hayatlarında hiç yer vermedikleri görülmektedir. Sadece 1 öğrenci çok sık Türkçe yazı yazdığını ifade ettiği için sağlıklı bir karşılaştırma yapmak mümkün olmasa da genel olarak Türkçe yazmaya zaman ayırmayaların *başlık* ile *yazım ve noktalama* alt boyutları dışında tüm alt boyutlarda ve toplam puan ortalamalarında daha başarısız oldukları görülmektedir. Ancak yapılan analizlerde bu puan farklılıklarının da istatistiksel olarak manidar olmadığı görümüştür [*sayfa düzeni* ($F_{(2-50)}$=5,24 p>.05), *başlık* ($F_{(2-50)}$ =1,00; p>,05), *plan ve işleyiş* ($F_{(2-50)}$ =,76; p>.05), *dil ve anlatım* ($F_{(2-50)}$ =,58; p>,05), *yazım ve noktalama* ($F_{(2-50)}$ =,02; p>,05), *toplam* ($F_{(2-50)}$ =,22; p>.05)].

4.6. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültedeki Derslere İlişkin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

4.6.1. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerin En Çok Hangi Etkinlikleri Sevdiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan Gürcü öğrencilere araştırma kapsamında "Fakültedeki derslerinizde yaptığınız etkinliklerden/çalışmalardan en çok hangilerini seviyorsunuz?" soru sorulmuştur. Soru içinde birkaç etkinilik (dinleme, yazma, tercüme, konuşma, dil bilgisi, okuma ve edebiyat)

yer almıştır ve öğrencilerin birden fazla etkinliği işaretlemelerine izin verilmiştir. Öğrencilerin en çok işeretlediği çalışmalarla ilgili sonuçlar Şekil 4.1'de verilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin/çalışmaların dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü üzere Gürcü öğrencilerin derste yapmayı en sevdikleri etkinliklerde konuşma ve okuma ilk sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çok az kısmı ise edebiyat ve yazma etkinlikleri sevdirmelerini bildirmiştir. Daha önce yazma eylemini sevip sevmediklerine yönelik soruda yazmayı sevdiğini belirten öğrencilerin sayısı 39 iken bu soruda sınıf ortamında yapılan yazma etkinliklerini sevdiğini beyan eden öğrenci sayısı 12'ye düşmüştür. Buradan hareketle katılımcıların kendi ana dillerinde yazmayı sevseler bile Türkçe yazmayı sevmediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun onların Türkçe yazma başarıları üzerinde olumsuz bir etki göstermesi muhtemeldir.

4.6.2. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültedeki Aldıkları Yazma Derslerinin İlgilerini Çekip Çekmeme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.10'da yazma ile ilgili derslerin Gürcü öğrencilerin ilgilerini çekme durumuyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Tablo 4.10

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Fakültedeki Aldıkları Yazma Derslerinin İlgilerini Çekme Durumları

Düzey	N	%
Çok	22	42
Biraz	31	58
Hiç çekmiyor	0	0
Toplam	53	100

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere katılımcıların %42'si çok, %58'i ise biraz cevabı vermiştir. Yazmayla ilişkili derslerin hiç ilgisini çekmediğini belirten öğrenci ise bulunmamaktadır. Aslında bu bulgu yazmayı sevme ve Türkçe yazma etkinliklerini sevme ile ilgli bulgularla ikisiyle de tam olarak örtüşmemektedir.

4.6.3. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Aldıkları Derslerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına Dair Görüşleri

Gürcü öğrencilere sorulan "Sizce programdaki dersleriniz Türkçe yazma becerinizi geliştirmeye yardımcı oluyor mu?" sorusunun cevapları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Aldıkları Derslerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Faydalı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Katılım	N	%
Evet	14	26
Kısmen	34	64
Hayır	5	10
Toplam	53	100

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların sadece dörtte biri (%26) Türkoloji bölümünde aldığı derslerin yazma becerileri geliştirmede faydalı olduğunu düşünmektedir. %64'ü derslerin kısmen faydalı olduğunu düşünmekte, %10'u ise hiç faydalı olmadığını dile

getirmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki öğrencilerin yaklaşık %75'i aldığı eğitimin niteliği hakkında olumlu bir düşünceye sahip değildir.

4.6.4. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Sınıfta Yazma Çalışmaları Yapma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.12'de Gürcü öğrencilerin sınıfta yazma çalışmaları yapıp yapmadıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.12

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Sınıfta Yazma Çalışmaları Yapıp Yapmadıklarına Dair Görüşleri

Katılım	N	%
Çok sık (haftada en az bir kez) yapıyoruz	7	13
Bazen (ayda bir kez) yapıyoruz	46	87
Hemen hemen hiç yapmıyoruz	0	0
Toplam	53	100

Tablo 4.12'de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu %87'si bazen cevabını vermiştir; çok sık çalışma yaptıklarını düşünen öğrencilerin oranı sadece %13, hemen hemen hiç yapmıyoruz diyenlerin oranı ise 0'dır. 5 farklı üniversitenin öğrencilerinin çok yüksek düzeyde arada sırada (ayda bir kez) yazma çalışması yapıyoruz cevabı vermesi, yazma gibi uygulamaya muhtaç bir becerinin geliştirilmesi açısından uygulamada önemli sorunlar olduğunu göstermektedir.

4.6.5. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmayla İlgili Dersleri Dışında Diğer Dersleri İçin (Tarih, Edebiyat, Tercüme vb.) Türkçe Ödev Yapma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Gürcü öğrencilere "Yazmayla ilgili dersleriniz dışında diğer dersleriniz için (tarih, edebiyat, tercüme vb.) Türkçe yazarak ödev yapıyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevapların dağılımı Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Yazmayla İlgili Dersleri Dışında Diğer Dersleri İçin (Tarih, Edebiyat, Tercüme vb.) Türkçe Yazılı Ödev Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Görüşleri

Katılım	N	%
Çok sık (haftada en az bir kez) Türkçe yazmamı gerektiren ödev yapıyorum	3	6
Bazen (ayda bir kez) Türkçe yazmamı gerektiren ödev yapıyorum	21	40
Hemen hemen hiç yapmıyorum	29	54
Toplam	53	100

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere çoğunluğu (%54) yazmayla ilgili dersleri dışında diğer dersler için (tarih, edebiyat, tercüme vb.) Türkçe yazılı ödev yapmadığını ifade etmiştir. Arada sırada bu tarz ödevler yaptığını ifade edeb öğrencilerin oranı da %40'tır. Çok sık Türkçe ödev yaptığını belirten öğrenci sayısı sadece 3'tür (%6). Bu bulgu da öğrencilerin yazma başarılarının zayıf olmasını açıklayan bir durumu ortaya koymaktadır.

4.6.6. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Programdaki Yazmayla İlişkili Derslerin Sayısının ve Yazma Etkililiklerinin Süresinin Yeterliliğine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere "Sizce yazma çalışması yaptırılan derslerin sayısı yeterli mi?" ve "Sizce derslerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmalara/etkinliklere ayrılan zaman yeterli mi?" soruları sorulmuş, cevapların dağılımı Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Programdaki Yazma Derslerinin Sayıca Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

	Ders Sayısı		Yazma Etkinliklerine Ayrılan Süre	
Yeterlilik Durumu	N	%	N	%
Yeterli	20	38	17	32
Yetersiz	33	62	36	68
Toplam	53	100	53	100

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere Gürcü öğrencilerin önemli bir kısmı (%62) yazmayla ilişkili ders sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ders sayısını yeterli bulan öğrenci sayısı ise 20'dir (%38). Derslerde yazma alıştırmaları ve etkinliklerine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünen öğrenci sayısı ders sayısını yetersiz bulanlardan biraz daha fazladır (%68).

Ders sayısına paralel olarak derslerde yazmaya ayrılan süreyi yeterli bulan öğrenci sayısı ders sayısını yeterli bulanlardan biraz daha azdır (%32). Bu iki bulgu da daha öncekiler gibi yazma gelişiminin sınırlı düzeyde kalmasını açıklamaktadır. Doğrudan süreci deneyimleyen öğrencilerin bu türden görüşleri aslında bir beceri olarak yazmanın ne kadar geri planda bırakıldığının önemli bir göstergesi kabul edilebilir.

4.6.7. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde Kullanılan Kaynak ve Materyalleri Yeterli Bulup Bulmama Durumlarına İlişkin Bulgular

Türkoloji bölümü Gürcü öğrencilere "Sınıfta kullandığınız kaynaklar (ders kitabı, yardımcı kitaplar vb.) ve materyaller (çalışma kâğıtları, etkinlikler, haritalar, maketler vb.) yazma becerinizi geliştirmeniz için yeterli mi?" sorusu sorulmuş ve alınan cevapların dağılımı Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde Kullanılan Kaynak ve Materyalleri Yeterli Bulma Durumları

Yeterlilik Durumu	N	%
Yeterli	12	23
Yetersiz	41	77
Toplam	53	100

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere Gürcü öğrencilerin sadece %23'ü sınıfta kullanılan kaynak (ders kitabı, yardımcı kitaplar vb.) ve materyallerin (çalışma kâğıtları, etkinlikler, haritalar, maketler vb.) yazma becerisini geliştirmek için yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların dörtte üçünden daha fazlası kaynak ve materyallerin yazma becerilerini geliştirmek için yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu bulgu da daha önceki bulgular gibi yazma başarısının zayıflığını açıklayan önemli bir durumu ortaya koymaktadır.

4.7. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde ve Türkçe Yazmada En Çok Zorlandıkları Hususlara İlişkin Bulgular

Gürcistan'daki Türkoloji bölümü öğrencilerin derslerde en çok zorandıkları hususlarının belirlenmesi amacıyla öğrencilere açık uçlu soru sorulmuştur. Alınan cevaplar Türkçe dil bilgisi, yazma ve tercüme, konuşma, seslli okuma telaffuz, Türk edebiyatı ve dinleme temaları altında sınıflandırılmıştır. Soru kapsamında alınan cevaplar Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Derslerde En çok Zorlandıkları Alanlar

Zorlanılan Konu	N	%
Türkçe dil bilgisi	21	40
Yazma ve tercüme	13	25
Konuşma	7	13
Sesli okuma telaffuz	5	9
Türk edebiyatı	4	8
Dinleme	3	6
Toplam	53	100

Tablo 4.16'da görüldüğü üzere katılımcıların en çok zorlandıklarını ifade ettikleri alan Türkçe dil bilgisi (%40) iken hemen ikinci sırada %25 oranında yazma ve tercüme gelmektedir. En az zorlandıkları alan ise dinlemedir. Buradan hareketle katılımcıların yaklaşık dörtte birinin en çok zorlandığını ifade ettiği görünmektedir. Bu bulgu da yine yazmadaki düzeyi açıklamak adına önemli bir bulgudur. Katılımcıların yazarken en çok zorlandıkları hususu belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplar ise 6 tema etrafında toplanmış ve sonuçlar tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Yazarken En Çok Zorlandıkları Konular

Zorlanılan Konu	N	%
Doğru cümle kuramama	20	38
Kelimeleri doğru kullanamama, yazamama	12	23
Harfleri doğru kullanamama, yazamama	7	13
Dil mantığı	6	11
Düşündüklerinin ifade edememesi	5	9
Noktalama işaretleri	3	6
Toplam	53	100

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere gücü öğrencilerin yazarken en çok zorlandıkları husus doğru cümleler kuramamadır. İkinci sırada kelimeleri doğru kullanamama veya yazamama gelmektedir. Bu ikisinin oranlarının toplamı öğrencilerin %60'ını geçmektedir. Daha önceki bulgularda olduğu gibi yazmadaki düzeyin düşüklüğünü açıklama açısından önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. En az zorlandıklarını belirttikleri husus ise noktalama işaretlerinin kullanımıdır ki yazmanın mekanik boyutuyla ilgili olan bu sorunun diğerlerine nazaran yazılı anlatım performansını en düşük düzeyde etkilemesi beklenir.

4.8. Gürcü Öğrencilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğreticilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümde, görüşme yapılan öğretim üyeleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ulaşılan nitel bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin Türkçe yazma düzeyleri, YDOTÖ'de yazma becerisi hakkında karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin yazma düzeyinde/başarısızlığında hangi değişkenlerin (uygulanan müfredat, verilen dersler, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, ders kitabı) etkili olduğu, kullanılan ders kitapları, yazma becerisi alanına yönelik olarak ders kitabı veya çalışma kitabındaki etkinlikler hakkında görüşleri, ders kitabı dışında kullandıkları diğer materyaller (ek kitaplar, çalışma kâğıdı vb.), bu materyalleri bunları nasıl kullanıldıkları, öğrencilerinin Türkçe yazma konusundaki eksikliklerini veya ihtiyaçlarının nasıl belirledikleri, derslerini işlerken

belirledikleri eksiklik ve ihtiyaçları dikkate alıp almama durumları, öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları, öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptıkları ya da ne tür ödevler verdikleri, öğrencilerinin yazılarına geribildirim verip vermeme durumları, varsa ne tür geribildirimler verdikleri, bölümde uygulanan müfredat programının yazma becerisini geliştirmede yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri incelenip aşağıda sunulmuştur.

4.8.1. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Türkçe Yazma Düzeylerine İlişkin Değerlendirmeleri

Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerine öğrencilerinin Türkçe yazma düzeylerini nasıl bulduklarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğreticilerin çoğu yazma becerisinin orta düzeyde olmakla beraber diğer dil becerilerine (konuşma, dinleme, okuma) göre zayıf olduğunu bildirmişlerdir. Bir kısmı öğrencilerin olduğu seviyelere göre yazma becerisinin daha geride kaldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğreticilerin diğer kısmı öğrencilerin arasındaki farklılık olduğunu ve yazma becerileri düzeylerinin seviyeye göre değiştiğini ifade etmiştir. Özellikle temel düzeyde kendi düşündüklerini rahat yazabilmekteyken daha ileri seviyelerde metin oluşturmakta zorluk çektiklerine ifade etmiştir. Öğretim üyelerinin ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Orta düzeyde beceriye sahipler. Ancak öğrenciler arasında farklılıklar var."(ÖÜ1)

"Sınıf seviyelerine göre öğrencilerin istenilen yazma düzeyinde olmadıklarını belirtebilirim. Öğrenciler temel düzeyde kendilerini yazılı olarak rahat bir şekilde ifade edebilmekte ama düşünce ağırlıklı yazılı metinler oluşturmakta zorlanmaktadırlar." (ÖÜ2)

"Yüksek değil, orta diyebiliriz". (ÖÜ5)

"Öğrencilerimizin yazma becerisine yönelik çalışmaları konuşma becerisine göre oldukça iyi. Fakat okuma ve dinlemeye göre yetersiz. Bu yetersizliğin iki dil arasındaki farklılıktan kaynaklandığı gibi genel olarak sadece yabancı dil ediniminde değil anadil ediniminde de görülen benzer hususlar olduğu söylenebilir." (ÖÜ7)

"Kur seviyelerine göre değerlendirdiğimde genel olarak başarılı bulsam da özelikle ek yazımlarında sorunları olmaktadır. Konuşma ve okuma becerisine göre daha zayıf." (ÖÜ10)

"B2 seviyesine kadar öğretiliyor ama bu seviyeye kadar öğrencilerin yazma düzeyleri diğer becerilere bakıldığında daha geride olduğunu söyleyebilirim. Öğrencilerin kendi dillerinde dahi yazı yazmayı sevmemesi, yazma becerisini düşürüyor. Bilindiği gibi yazma ve konuşma becerileri üretmek zorunda olunan aktif öğrenme ile ilgili. Düzeylere göre bu becerinin istediğimiz seviyeye çıkarılması zaman ve çaba gerektiriyor." (ÖÜ11)

"Yazma becerileri de diğer becerilerine paralel olarak ilerlemektedir. Seviyelere göre farklılıklar vardır. A1 seviyesinde harfleri (ı-i, g-ğ vb.) karıştırsalar da ilerleyen düzeylerde bu durumu düzeltiyorlar." (ÖÜ12)

4.8.2. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Türkçe Yazmada Zorlandıkları Hususlara Dair Görüşleri

Görüşme yapılan öğretim üyelerinin Gürcü öğrencilerin Türkçe yazarken en çok zorlandığı konular hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Yazarken En Çok Zorlandıkları Hususlar Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri

Zorlanılan Konu	N	%
Gürcücede olmayan harfler (Alfabe)	6	50
Dil bilgisi	3	25
Dil mantığı	2	17
Kelime sayısı	1	8
Toplam	12	100

Tablo 4.18'de görüldüğü öğretim üyelerine göre en önemli sorun alfabe, ikincisi ise dil bilgisidir. Öğrencilerin beyanları ile öğretim üyesi beyanları arasında bir uyum olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretim üyelerinin öğrencilerin sorunlarından haberdar olmadıkları şeklinde de yorumlanabilir. Öğretim üyelerinin cevaplarından örnekler aşağıdaki gibidir:

"*Kendi alfabelerinde olmayan bazı sesleri yazarken unutuyorlar (y harfi yerine i harfini yazmak gibi). Bağlaç ve ek yazımında da hatalar var. Büyük ve küçük harf dikkati az."(ÖÜ1)*

"Öncelikle alfabenin farklı olması öğrenciler açısından bir dezavantaj. Öğrencilerde karşılaşılan sorunlar Gürcücede olmayan "ı, ö, ü" seslerinin öğrenciler tarafından yanlış yazılması, cümleye büyük harfle başlamama olarak ifade edilebilir. Hâl eklerinin, iyelik eklerinin cümlede nasıl kullanılacağı konusunda zorluk yaşanmaktadır. Ayrıca fiilimsi ekleriyle kurulan birleşik cümleler oluşturulurken genellikle fiilimsi ekinin yanlış kullanımı söz konusudur." (ÖÜ2)

"Gürcüce Dili mantığı ve gramerinde bulunmayan ses, kelime ve eklerle, bir de ortak bazı kelimelerin Türkçe yazımında problem yaşamaktadırlar." (ÖÜ3)

"Türkçe yazarken öğrenciler gramer formları doğru kullanmakta zorlanıyor, -dik/acak formları, -mak/mek formları doğru kullanmıyorlar, maalesef sert ve yumuşak ünlüleri doğru yazmak daimi problem, bazen "ğ" ünsüzü kullanmak yerine "y" harfı kullanıyorlar. Kelime haznelerin iyi gelişmediği için tez yazmakta zorlanıyorlar". (ÖÜ5)

"En çok öğrencilerimizin ünlü harflerin yazımında zorlandıklarını söylemek mümkündür. Çünkü bazı ünlüler Gürcücede olmadığı için öğrencilerimiz zorlanabilmektedirler. Benzer şey ünsüz harfler için de söz konusu" (ÖÜ7)

"Türkçe öğrenmeye başladıktan sonra ilk olarak ünlülerin özeliklle I ve İ harflerine alışması biraz zaman almaktadır. Bazen devrik cümleleri kullanıyorlar. İkinci sınıfta bu sorunlar tamamen ortadan kaldırmaktayız." (ÖÜ8)

"Gürcücenin, Türk dili ailesinden veya yapısından farklı olmasından dolayı Gürcü öğrenciler Türk dilinin mantığını kavramakta güçlük çekmektedir. Cümleler uzadıkça yazma, öğrenciler için çoğu zaman içinden çıkılmaz bir hal alır. İlk önce kendi ana dilleriyle sonrasında da yabancı dil olarak ilk öğrendikleri dille, genellikle İngilizce ile, benzerlik kurmaya çalışırlar. Söz konusu iki dil de Türkçeye uzak olunca aktif öğrenme becerisi olan yazmada güçlük çekildiği görülmektedir.

Ana dili Gürcüce olan öğrenciler, sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin eklerinin yazımında, dillerinde "ğ,ı,ö,ü" sesleri olmadığı için hem bu seslerin telaffuzunda hem de yazımında zorluk

yaşarlar. Türkçe ve Gürcücenin cümle ve kelime yapısı birbirinden farklı olduğu için öğrenciler zaman ve ek uyumsuzluğu, dil bilgisi; özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışlıkları da yaparlar. Bu zorluğun yanı sıra her iki dilin alfabesinin yazıldığı gibi okunması ise bir avantajdır. Öğrenciler, kendi dillerinde düşündükleri için kendi ana dillerindeki ifadeler, Türkçeye aktarmada zorluk yaşamaktadırlar." (ÖÜ11)

4.8.3. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Gürcü Öğrencilerin Yazma Düzeyinde/Başarısızlığında Hangi Değişkenlerin Olduğuna Dair Görüşleri

Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerine Gürcü öğrencilerin yazma düzeyinde/başarısızlığında hangi değişkenlerin (uygulanan müfredat, verilen dersler, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, ders kitabı) etkili olduğu sorulmuştur. Çoğu bu değişkenlerinin tümünün etkili olduğunu belirmiştir. Bir kısmı özellikle ders kitaplarının ülkelere göre oluşturulması gerektiğini ifade ederken diğer kısmı ise materyal çeşitliliğiyle yazma becerisinin daha iyi geliştirilebileceğini yönünde görüş belirtmiştir. Öğretim üyelerinin bazıları kullandığı materyalleri yeterli bulduğunu dile getirmiştir. Bazıları ise kullandıkları yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretim üyesi görüşleri şu şekildedir:

"Kesinlikle kaynak ve materyaller etkili. Yazma egzersizlerin olduğu kaynaklar kullanıldığında başarıya dahat rahat ulaşabiliyoruz" (ÖÜ1)

"Yazma dil becerileri içinde en son kazanılan beceridir. Ancak yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinde uygulanan müfredat ve kullanılan yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ2)

"Yabancılar için Hitit – ders ve çalışma kitaplarının etkili olduğunu düşünüyorum." (ÖÜ5)

"Ders kitaplarının ülkelere göre oluşturulması güncel olarak akademik çevrelerde tartışılan bir konu. Bunun maliyeti, hazırlanması vb. birçok husus söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının oluşturulasından bu ders kitaplarının içeriğini anadil öğrencilerinin

yararlanabilecekleri şekilde yardımcı kaynaklarla desteklenmesi çok daha isabetli olur. Bu nedenle materyallerin mutlaka buna göre oluşturulması gerekir diye düşünüyorum." (ÖÜ7)

"Hem başarılı olduklarına hem de başarısızlığına derslerde kullanılanlar ders programları, yöntem ve teknikleri etkili olmaktadır." (ÖÜ8)

"Gürcistan gibi farklı alfabeler kullanan ülkelerde Türkçenin öğretilmesinde ilk engel "alfabe" olarak karşımıza çıkar. Eğer İngilizce biliyorlarsa farklı okunuş veya telaffuz ile yazma arasındaki sıkıntılar baş gösteriyor. (U'nun,"yu" şeklinde kullanılması gibi veya g-ğ kullanımı vs). Öğrencilerin konuşma odaklı dil öğrenim becerileri de bu bağlamda etkili. Tabii ki dikte etme çalışmaları, kontrol ve geri dönüt de önemlidir." (ÖÜ10)

"Yazma, genellikle en sona bırakılan veya üzerinde konuşma, dinleme, okuma becerileri kadar durulmayan bir beceridir. Bundan dolayı, öğrencilerin yazma becerisinde geri kalmaktadırlar. Kullanılan materyal yöntem veya teknik ne olursa olsun, en az konuşma kadar ağırlık verilmesini düşünmekteyim. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yazmayı konuşma ya da dinleme kadar sevmemeleri de yazma düzeylerini düşürmektedir." (ÖÜ11)

"Küçük sorunların değişik yöntem ve tekniklerle desteklenerek halledildiğini düşünüyorum. Materyal çeşitliliğinin de önemli olduğuna inanıyorum." (ÖÜ12)

4.8.4. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabını Tercihleri

Öğretim üyelerine "Hangi ders kitabını kullanıyorsunuz?" soru sorulduğunda çoğu İstanbul Yabancılar İcin Türkçe Öğretim Seti, Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ve Yabancılar için Hitit: Ders ve çalışma kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ek alıştırma kitaplarını kullanmadıklarını birdirmişlerdir. Bunun yanı sıra başlangıç seviyesinde ana ders kitapları özellikle Gürcü kaynaklı kitaplardır. Öğretim üyelerinin ifadelerine örnekler şu şekildedir:

"*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitap setini kullanıyorum." (ÖÜ3)*

"Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Mehmet Hengirmen'in Türkçe Öğreniyoruz kitabını, İrine Gutsirizdze, Meri Tsiklauri ve Asmet Japaridze tarafından yazılan dilbilgisi ve metin kitaplarını kullanıyorum." (ÖÜ4)

"Yabancılar için Hitit: Ders ve çalışma kitapları; Ek alıştırmalar." (ÖÜ5)

"Sınıflara göre değişiyor birinci sınıfta Gürcü Türkologların hazırladıkları Türkçe Ders Kitabı ve Alıştırma Kitabı kullanıyorum, diğer sınıflarda ise Hititi ve değişik alıştırma kitapları kullanıyorum." (ÖÜ8)

"Gürcüce kaynak dilli Türkçe öğretim kitabı ana kitabımız. Yardımcı ders kitabı olarak, Yedi İklim, Hitit kullanmaktayım. (ÖÜ11)

"Yedi İklim'i kullanıyorum ama İstanbul ve Hitit'ten de faydalanıyorum." (ÖÜ12)

4.8.5. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabı ve Çalışma Kitabındaki Yazma Etkinliklerine Dair Görüşleri

Görüşülen öğretim üyelerinin ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler ve bunların öğrenci seviyesine uygunluğu hakkındaki görüşleri iki kategori altında toplanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablı 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19

Ders ve Çalışma Kitaplarındaki Yazma Etkinlikleri Hakkında Öğretim Üyesi Görüşleri

Görüşler	**f**	**%**
Olumlu		
Yeterli kadar yazma çalışması var	2	17
Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine uygundur	1	8
Olumsuz		
Etkinlikler yeterli sayda değil	6	50
Ders kitapları öğrencilerin seviyelerine uygun değil	2	17
Etkinliklerde çeşitlilik yok	1	8
Toplam	12	100

Öğretim üyelerinin ders ve çalışma kitaplarındaki yazma etkinlikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgularda öğreticilerin üçü olumlu görüş bildirirken, dokuzu olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretim üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

"Kullandığımız kaynak uygun. Yeteri kadar yazma çalışması var. Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri sayıca yeterli buluyorum." (ÖÜ1)

"Yazma etkinliklerinin öğrenci seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü ilgili yazma etkinliğinden önce öğrenciyi yazma etkinliğine hazırlayan bir dizi etkinlik gerçekleştirilmektedir. Böylece öğrenci yazma etkinliğini yaparken gerekli becerileri edinmiş olarak yazma etkinliğini yapacaktır. Ayrıca yazma etkinlikleri ders kitaplarında cümle düzeyinden paragraf düzeyine doğru bir sıralama halinde sunulmaktadır. Ders kitabının her bölümünde neredeyse en az iki yazma etkinliği olduğu düşünüldüğünde sayıca yeterli olduğu ifade edilebilir. Yazma etkinlikleri çağdaş yazma yöntem ve tekniklerine göre hazırlandığından yazma becerisini geliştirecek nitelikte olduğu söylenebilir." (ÖÜ2)

"Bu kitap setindeki etkinliklerin profesyonelce, akıcı, ilgi çekici ve yeterli bulmaktayım." (ÖÜ3)

Öğretim üyelerinden olumsuz görüşe bildirenlerin görüşleri üç tema altında toplanmıştır: sayısal yetersizlik, seviyeye uygun olmama, çeşitliliğin azlığı. Olumsuz görüş bildiren öğretim üyelerinin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

"... Yalnız, dil bilgisi açıklamaları yeterli değil, biz daha detaylı, görsel sunumlarla anlatmaya çalışıyoruz. Metinleri de bazı öğrencinin seviyesine göre basitleştirmeye çalışıyoruz. Yeterli bulmuyorum, bunun için öğrenciler ek alıştırmalar yapıyorlar, değişik konular üzerine tez yazıyorlar, farklı farklı konulardaki görüşlerini yazarak anlatıyorlar, metinleri yazı şeklinde özetliyorlar... Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek nitelikte, fakat dediğim gibi, mutlaka ilave etkinlikler yapmak lazım." (ÖÜ5)

"Düşünmüyorum çünkü yeterli değil. Alıştırmalar çok kolay ve biz değişik yöntemleri kullanıyoruz Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek nitelikte ama daha çok olması gerek." (ÖÜ6)

"Yayınevi, TÖMER veya üniversitelerin hazırladığı kitaplar genel anlamda başarılı sayılsa da birbirinden güçlü ve zayıf yönleri mevcut. Birisi konuşma veya dinleme becerisi için çok iyiyken okuma ve yazma için başarısız olabiliyor. Yazma becerisi için özellikle "çalışma kitapları" dikkatle hazırlanmalıdır. Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri yetersiz bence. Çünkü hazırlayıcılar, kitapları çoğunlukla konuşma ve okuma ağırlıklı bir amaçla hazırlamaktadırlar. Temel gaye yazma becerisini geliştirmek olmadığı için "nitelik" olarak bu konuda yetersiz kalmaktadırlar. Belki ana kitaba(ders kitabı) bağlı her beceri için ayrı kitap hazırlanabilir." (ÖÜ10)

"Ders kitaplarının, öğrencilerin seviyelerine göre biraz ağır olduğunu düşünüyorum. Türkçenin seçmeli ders olarak verildiği bir bölümde görevliyim (haftalık 8 saat). Türkçenin akademik olarak tam öğrenilmesine yönelik olan Hitit kitabı örnek alınarak hazırlandığı için metinler, metinlerdeki deyimler düzeylere göre uygun dağıtılmadığı kanaatindeyim. Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri sayıca çoğu konuda yeterli değil. Öğrencilerin sevmediği ya da ilgi duymadığı bir konu ise, işlediğimiz metin ve gramer konusuyla ilintili başka bir yazma konusu veriyorum. Etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek nitelikte yeterli değil." (ÖÜ11)

4.8.6. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Ders Kitabı Dışında Materyal Kullanma Durumları ve Bunları Nasıl Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Görüşülen öğretim üyelerinin derste ders kitabı dışında diğer/fazladan materyal (ek kitaplar, çalışma kâğıdı vb.) kullanıp kullanmadıkları ve kullanıyorlarsa bunları nasıl kullandıkları sorulmuştur. İlk soruya tüm öğretim üyeleri evet cevabı verimiştir. Derste kullandıkları ders kitapların yazma becerisinin geliştirmesi için yetersiz kaldığını; özellikle çalışma kâğıtları, ders videoları, öğreticiler tarafından hazırlanan notlar, sunumlar, günlük ve mektup yazma uygulamaları geliştirdikleri etkinliklere derslerde yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin görüşmelerde kullandıkları ifadelere örnekler aşağıdaki gibidir:

"Kendi hazırladığımız çalışma kâğıtları var (ünite paralelinde hazırlanmış). Günlük yazma calışması ve mektup yazma etkinliği de yaptırıp bunları kullanıyoruz." (ÖÜ1)

"Ders kitabı dışında hazırladığım etkinlikler, alıştırmalar, ders videoları, podcastler ve şarkı gibi materyaller kullanıyorum. Bunları genellikle dersin pekiştirilmesi veya öğrenciyi derse güdülemek amacıyla kullanıyorum." (ÖÜ2)

"Ders kitabı dışında en çok kullandığım, gramer konularına göre düzenlenmiş olan "Hitit ek alıştırmalardır", ayrıca öğrencilerime dil bilgisi konularına ve seviyelerine göre Türk yazarların hikâyelerinden parçaları getiriyorum. Beraber okuyup fikirlerimizi birbirimizle paylaşıyoruz, ayrıca özetleri öğrencilere yazdırmaya da çalışıyorum." (ÖÜ5)

"Yunus Emre Enstitü tarafından hazırlanan hikâyeleri kullanıyorum. Bunun yanında İzmir TÖMER, Gazi TÖMER'e ait materyalleri de kullanıyorum. Bizzat kendimin hazırladığı materyalleri de kullanıyorum." (ÖÜ7)

"Ekstra olarak çalışma kâğıtları tercih ediyorum. Kendim hazırlıyorum genelde, en çok odaklandığım konu da kompozisyon." (ÖÜ8)

"Ders kitabı ve çalışma kitabı dışında mutlaka ek materyal kullanıyorum. Çünkü hazır materyaller yeterli olmayabiliyor. Genellikle seviye ve konuya uygun çalışma kâğıtları hazırlayıp kullanıyorum. Oldukça verimli sonuçlar alıyorum." (ÖÜ10)

"Evet, var. Kendi hazırladığım notlarım, kültür aktarımında kullandığım materyallerim, sunumlarım var. Bunların dışında Hitit, İstanbul, Dilmer yayınlarından alıştırma metinlerinden yararlanıyorum." (ÖÜ11)

"Ders kitabının dışındaki kitaplardan etkinlik için faydalanıyorum. Ayrıca çalışma kâğıtları (örneğin saatleri anlatırken saat resimleri çizerek oluşturulan birçok alıştırmaya yer veren kâğıtlar) kullanıyorum." (ÖÜ12)

4.8.7. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Türkçe Yazma Konusundaki Eksikliklerini ve İhtiyaçlarını Nasıl Belirlediklerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerine öğrencilerin Türkçe yazma konusundaki eksikliklerini veya ihtiyaçlarını nasıl belirledikleri sorulmuştur. Alınan

cevaplardan genellikle ödevlendirme ve standart değerlendirmeler dışında detaylı bir çalışma yapmadıkları anlaşılmıştır. Öğretim üyelerine ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

"Devamlı yaptıkları hataları gösteriyoruz. Ayrıca ödev olarak verilen yazma çalışmaları incelenip hatalar bulunup öğrencilere geriye dağıtılıyor. Hatalarını görmeleri sağlanıyor." (ÖÜ1)

"Derslerde yazdıkları metinlerden hareketle belirliyorum. Yazma çalışmalarını öğrencilerle birlikte değerlendirip eksikleri birlikte düzenliyoruz." (ÖÜ2)

"Ödevlendirme ve takibini yaparken hem tek tek yazılanları kontrol ediyor ortak yanlışları tahtada yeniden yazdırıp düzeltmelerini sağlıyoruz. Bu uygulama bize yeterli deneyimi sağlıyor." (ÖÜ3)

"Ödevleri beraber kontrol ederek eksikleri öğrencilerle beraber belirliyoruz. Bu yöntemle öğrenciler, yaptıkları hatayı kendileri bulmaya çalışıyorlar. Ona göre ihtiyaçlarına yönelik çalışmaya devam ediyoruz." (ÖÜ5)

"Öğrencilerime gerek ders esnasında gerekse dersten sonra beceriye yönelik uygulama çalışmaları yaptırıyorum. Böylece var olan sorunların tespiti yapılmış olunuyor." (ÖÜ7)

"Ev ödevlerini kontrol ederek veya seminerde beraber çalıştığımız zaman nerede ne eksikleri varsa ortaya çıkmaktadır." (ÖÜ8)

"Her konudan sonra ölçme değerlendirme çalışmaları yaparak öğrencilerimi ölçüyorum. Kazanımların gerçekleşme oranına göre ek çalışmalar yapıyor veya bir sonraki konuya geçiyorum. (Quiz, çalışma kâğıdı, test, otantik ölçme araçları ve rubrikler işime yarıyor)." (ÖÜ10)

"Pandemi öncesi haftalık rutin defter kontrolü ile belirliyordum. Öğrenci sayısının Türkiye'ye göre baş edilebilir olmasıyla birlikte sadece yazma ödevini değil, öğrencinin derste aldığı notları nasıl kaydettiğine, doğru yazıp yazmadığını da kontrol ediyorum." (ÖÜ11)

4.8.8. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Derslerini İşlerken Belirledikleri Eksiklik ve İhtiyaçları Dikkate Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşülen öğretim üyelerinin tamamı olmasa da önemli bir bölümü belirledikleri eksiklikleri ve öğrenme ihtiyaçlarını derslerini planlarken ve işlerken dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretim üyelerinin ifadelerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Ders işleme esnasında belirlenen eksiklik ve ihtiyaç şayet sınıfın tamamını ilgilendiriyorsa bir sonraki derste o eksiklik ve ihtiyaca yönelik etkinlikler planlamaktayım, öğrencilere ilgili konularla ilgili ders videoları paylaşmaktayım. Eğer eksiklik ve ihtiyaç bireysel düzeyde ise öğrenci ile görüşüp ona göre gerekli planlamayı yapmaktayım." (ÖÜ2)

"Genellikle bir not defterim oluyor yanımda. Eksikliğini hissettiğim veya doğaçlama olarak ders sırasında ortaya çıkan eksik veya güzel bir örneği not alıp sonraki derslerde bunları kullanıyorum." (ÖÜ10)

"Örneğin, haftalık verilen yazma ödevleri çok kötüyse öğrencilerin ihtiyacı olduğunu düşünüyor ve daha çok alıştırma yapmaya çalışıyorum. Ödevlerdeki yanlışları toparlayıp tahtaya yazıyorum ve yanlışları bulmalarını istiyorum. Böylelikle konuyla ilgili döngüsel bir yazma etkinliği gerçekleşiyor." (ÖÜ11)

"Yazmaya önem verip çok etkinlik yaptırıyorum. Ayrıca dikte çalışmaları yapıyorum. Bir okuma metnini bitirdiğimizde metni kendilerine uygun şekilde değiştirerek yazmalarını istiyorum. Örnek olarak metinde 'Ayşe Ankaralıdır.' yazıyor öğrenci kendine uyarlayarak bu metni 'Nino Tiflislidir.' şeklinde değiştirerek yazıyor." (ÖÜ12)

4.8.9. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerine öğrencilerin Türkçe yazma becerisini geliştirmek için kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Alınan cevaplarda kontrollü yazma, serbest yazma ve güdümlü yazma yöntemleri öne çıkmaktadır, tekniklerden

ise en çok dikte çalışması, cümle tamamlama, boşluk doldurma alıştırmaları, özet çıkarma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, kompozisyon yazma tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin cevaplarına örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Yazma ve tamamlama çalışmaları yaptırıyorum." (ÖÜ1)

"Dikte çalışması yaptırıyorum. Kontrollü yazma yöntemi çerçevesinde kısa diyaloglar, paragraflar yazdırıyor ve cümle tamamlama çalışmaları yaptırıyorum ve serbest yazmadan yararlanıyorum." (ÖÜ2)

"Kompozisyon çalışması, dikte çalışması, boşluk doldurma alıştırmaları kullanıyorum." (ÖÜ4)

"Öncellikle, yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için bu yöntemler kullanıyorum: Özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma." (ÖÜ5)

"Not alma, boşluk doldurma, kompozisyon yazma, serbest yazma…" (ÖÜ8)

"Çoğunlukla tamamlama çalışmaları. Seviyeyi dikkate alarak cümle tamamlama, hikaye tamamlama, metni geliştirme, örnekleme veya tür çalışmaları yaptırıyorum (Mektup yazma, günlük yazma, haber yazısı yazma, otobiyografi vs)." (ÖÜ10)

"Düzeylere göre dikte, kontrollü yazma, serbest yazma, belli bir havuzdan kelime seçme, kelime tamamlama gibi" (ÖÜ11)

"Kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma yöntemlerini kullanıyorum. Özetleme, görsel yorumlama, dikte, metin değiştirme vb. tekniklerden yararlanıyorum." (ÖÜ12)

4.8.10. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Ne Tür Etkinlikler Yaptıklarına Dair Bulgular

Yazma becerisini geliştirmede hem sınıf içinde yapılan etkinlikler hem de sınıf dışında verilen yazma ödevleri önemli işlevlere sahiptir. Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerinin çok çeşitli türden etkinlikler yaptırdıkları belirlenmiştir. Belirli bir etkinlik türünün yoğun kullanımı

yerine farklı türden etkinliklere yer verilmesi olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Öğretim üyelerinin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Metin tamamlama- mektup yazma- günlük yazma" (ÖÜ1)

"Öğrenci seviyelerine göre farklı etkinlikler yaptırıyorum. Günlük yazma, kendi şehrini tanıtma, yöresel yemek tariflerini yazma, hava durumu metni yazma gibi etkinlikler yaptırıyorum." (ÖÜ2)

"Kendileri, hayat deneyimleri ve gözlemleriyle ilgili diyalog ve öyküler yazma çalışmaları yaptırıyoruz." (ÖÜ3)

"Boşluk doldurma etkinliği, konu ile ilgili kompozisyon, kısa metin yazma etkinliği yaptırıyorum." (ÖÜ4)

"Öğrenciler ek alıştırmaları yapıyorlar, değişik konular üzerine tez yazıyorlar, farklı farklı konulardaki görüşlerini yazarak anlatıyorlar, metinleri yazı şeklinde özetliyorlar..." (ÖÜ5)

"Bazen metin yazdırıyoruz bazen değişik kısa öyküleri okuyup anlatıyorlar ve yazıyorlar." (ÖÜ6)

"En çok betimleme etkinliği, hikâye tamamlama." (ÖÜ8)

"Ödüllü yazma çalışmaları, geri dönütlü çalışma ödevleri, hazır formlar, bulmaca çözme vb." (ÖÜ10)

"Serbest yazma öğrencilerin çok seviği ama genellikle en bildikleri konu dışında özgün bir yazma örneği ortaya koyamadıkları etkinlik oluyor. Bu yüzden genellikle kontorllü yazma etkinliği yaptırmayı tercih ediyorum. Yazma konusu ile ilgili öncelikle kısa bilgi, daha sonra sorularla destekliyorum. Bilindiği gibi, düzeylere göre etkinlik farklılaşıp zorlaşabiliyor. Genellikle oyunlarla destekliyorum. Örneğin, konu alışveriş ise, sınıfı gruplara ayırıp öğrencileri sıraya dizip her kişinin bir kelime yazıp en arakaya geçmesi usulüyle alışverişle ilgili bildikleri ne kadar kelime varsa tahtaya yazmalarını istiyorum. Bunu dışında örneğin A sesi, A sesinden beş il, beş hayvan ismi, 5 meyve ismi, 5 yemek ismi oyun oynatıyorum." (ÖÜ11)

"Dikte çalışmalarına yer veriyorum. Öyküleyici metinler yazdırıyorum. Metni değiştirerek yazdırıyorum. Kısa film izleyip gördüklerini anlatmalarını istiyorum vb." (ÖÜ12)

4.8.11. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Ne Tür Ödevler Verdiklerine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim üyelerine sınıf içi etkinlikler sorulduktan sonra sınıf dışında verdikleri ödev ve görevler de sorulmuştur. Cevaplarda dikkat çeken en önemli nokta öğrencilerin ödev yapma konusundaki isteksizlikleri olmuştur. Neredeyse tüm öğretim üyeleri verdikleri ödev ve görev türlerinden bahsetmeden önce bu hususa değinmiştir. Öğretim üyelerinin cevaplarına örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Ödev konusunda genellikle olumlu dönüt almadığım için etkinlikleri sınıf içinde yaptırıyorum." (ÖÜ2)

"Okuduklarının özetini yazma, ailesini ve kendisini yazarak tanıtma gibi konuya uygun ödevler veriyorum." (ÖÜ4)

"Yazmak için daha çok tez konuları veriyorum. Alıştırmalara gelince, en çok Gürcüceden Türkçeye çeviri yaptırıyorum." (ÖÜ5)

"Zor kelimeleri ya da cümleleri tahtada yazıp ceviri yaptırıyoruz bildiği gramer çerçevesinde." (ÖÜ6)

"Daha çok öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde kaleme dökebilecekleri yazı çalışmaları yapmaktayım. Fakat kimi zaman dersim canlılığını arttırma eğlenceli kılma adına da oyunlarla bunu desteklemeye çalışıyorum." (ÖÜ7)

"Yazma becerilerini geliştirecek diyalog çalışmaları, hikâye yazma, paragraf geliştirme vb." (ÖÜ10)

"Hikâye tamamlama, resim yorumlama, serbest bir konuda yazma" (ÖÜ11)

4.8.12. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazılarına Geribildirim Verip Vermeme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde Gürcistan'da görev yapan öğretim üyelerine "Öğrencilerinizin yazılarına geribildirim veriyor musunuz?" diye soru sorulduğunda öğretim üyelerinin çoğu evet cevabı

vermiştir, bazıları ise gerektiği zaman yani ödevlerde zorlanan ve başarı gösteremeyen öğrencilerin olması durumunda verdiklerini belirtmiştir. Aşağıda alınan cevaplara örnekler sunulmuştur:

"Kesinlikle vermek gerekli." (ÖÜ1)

"Evet geri bildirimde bulunuyorum." (ÖÜ2)

"İstisnasız her çalışma bizim için bir laboratuvar işlevselliğinde olarak inceleyip geribildirimle yapılan çalışmayı değerlendiriyoruz." (ÖÜ3)

"Alıştırmaları çoğu zaman beraber kontrol ettiğimiz için, doğal olarak geribildirim veriyorum. Tezleri kontrol ettiğim zaman ise, notlarla/açıklamalarla beraber öğrencilere geri gönderiyorum." (ÖÜ5)

"Bazen evet. Beceremeyen öğrencılerin yazıları gözden geçirip bırlikte yanlışları düzeltiyoruz ve yeniden yazdırıyoruz." (ÖÜ6)

"Kesinlikle." (ÖÜ10)

"Evet, pandemi döneminde de geri bildirime hep devam ettim." (ÖÜ11)

4.8.13. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğrencilerinin Yazılarına Ne Tür Geribildirim Verdiklerine Dair Bulgular

Yabancı dil öğretiminde özellikle de yazma becerisi geliştirme konusunda geribilirim vermesi oldukça verimli ve önemlidir. Öğrencilerin nerede ya da neden hata yaptırklarının bilmesi ileri zamanlarda aynı yanlışların tekrarlanmamasına yardımcı olmaktadır. Doğru bir şekilde geribildirim vermesi hataların tümüyle giderilmesini sağlamaktadır. Aşağıda Gürcistan'da Türkçe öğreten öğreticilerin öğrencilere ne tür geribildirim verdiklerine dair cevaplarına örnekler sunulmuştur:

"Alınan metin ödevlerindeki hatalar işaretlenip geriye dağıtılıyor." (ÖÜ1)

"Yazım ve noktalama hatalarını belirliyorum. Gürcücede büyük harf olmadığı için öğrenciler genellikle noktadan sonra küçük harfle başlıyorlar. Kelimenin yanlış yazılması da rastlanan diğer bir biçim hatası.

"Kelimenin yanlış anlamda kullanılması, hâl eki veya iyelik eki eksikliğinden kaynaklı cümle düşüklüğü ve öğe eksikliği gibi durumlarda öğrencilerle birlikte doğru yazımları belirleyip dönütler veriyorum. Gerekirse ilgili konuda ek etkinlikler planlıyorum." (ÖÜ2

"Öğrencilerin yazdıklarındaki cümle yanlışları, yazma hataları, noktalama hataları gibi hataları renkli kalemle belirleyip geri dönüt veriyorum." (ÖÜ4)

"Öncelikle etkili bir geri bildirimin kişiye çok büyük faydası olacağını düşünüyorum. Örneğin Türkçede eylem cümlenin sonuna gelmektedir genelde, bazen öğrenciler Türkçe düşünmeyip Gürcü cümle yapısına göre cümle kurarlar ya da yazarken anlatım bozukluğu söz konusu olabiliyor. Bu durumlarda geribildirim yaptığımda doğru olanı yazıp nedenini de açıklıyorum." (ÖÜ8)

"Kâğıtlarının üzerinde renkli kalemle işaretlemeler yaparak, doğru ve yanlışı gösteriyorum." (ÖÜ10)

"İmla, yazım düzeltmeleri dışında öğrencilerin yazma ödevlerine kısa notlar yazıyorum. Eğer sınıf genelinde aynı yapı veya ifadelerde sorun varsa ilk derste onları tekrar işliyorum." (ÖÜ11)

"Ders anındaki yazılarını okuyup hemen düzeltiyoruz. Ödevlerini de bir sonraki derste mutlaka gözden geçirip yanlışları birlikte bularak düzeltiyoruz." (ÖÜ12)

4.8.14. Gürcistan'da Türkoloji Bölümlerinde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Yazma Becerisini Geliştirmede Uygulanan Müfredatın Yeterliği Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Gürcistan'daki Türkoloji Bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerine yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında bölümdeki müfredatın yazma becerisini geliştirmede yeterli olup olmadığına, ayrıca yazma için ayrı bir ders olup olmama ve öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlık sınıfı olmasının gerekip gerekmediğine dair sorular sorulmuştur. Öğretim üyelerinin 10'u bölümlerdeki müfredatları yetersiz bulmuştur. Çünkü müfredatlarda dört temel dil becerilerinin geliştirmesi için yeterli zaman ayrılmamaktadır. Sadece yazma için değil, tüm dil becerilerinin geliştirmesi için

müstakil ders olmasını düşüncesi çoğu tarafından dile getirilmiştir. Hazırlık sınıfı hakkındaki görüşler ikiye bölünmüş durumdadır. Bir kısmı sadece Türkoloji bölümü için olmasını önerirken diğer kısmı gerekli olmadığını düşünmektedir.

Öğretim üyelerinin cevaplarına örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Müfredatta ana dili (Gürcüce) üzerinden Türkçe öğretimi yapıldığından bu durum öğrencilerin Türkçenin mantığını kavramalarını engellemekte ve yazma becerisinde de kendini göstermektedir. Dört temel dil becerisi bir bütün hâlinde verilmeli, ileri seviyelerde yazma becerisine yönelik ayrı dersler verilebilir. Hazırlık sınıflarına beceri bazında ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum." (ÖÜ2)

"Şu an için üniversitedeki müfredatın yeterli olmadığını düşünmekteyim. Nitekim 2021 yılı itibariyle yeni müfredat hazırlıkları yapılmakta ve buna katkı sunmaktayız. Bu nedenle her bir beceriye yönelik derslerin eklenmesi dil edinimi açısında oldukça faydalı olacaktır. Yazma için ayrı bir ders olmalı ayrıca öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlık sınıfı da olmalı." (ÖÜ7)

"Bence müfredat çerçevesinde bölümümüzde yabancı dil öğretiminde uygulanan dört becerisi yeterli derecede uygulanmaktadır." (ÖÜ8)

"Müfredat programı yetersiz. Kur sistemi, süreli olduğundan ekstra çalışma yapılmazsa telafi şansı yok. Pandemi döneminde yüz yüze eğitim olmadığı için ayrıca sorunlar var. Yazma için ayrı bir ders kesinlikle olmalı. Yoksa bu beceri tam olarak gelişmez. Hazırlık sınıfı veya kur seviyesinde her beceri ayrı ayrı ölçülmelidir. (Yazma becerisi, konuşma ve okuma kadar önemsenmiyor. Ancak bir dilin tam olarak edinildiği gösteren beceri aslında yazmadır.)" (ÖÜ10)

4.9. Gürcistan'daki Türkoloji Bölümlerinde Okutulan Müfredat Programlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazma becerisini kazanma ve geliştirmelerini etkileyen faktörlerden biri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okutulan müfredat programlarıdır. Aşağıda araştırmanın yapıldığı üniversitelerde okutulan müfredat programlarına yer verilmiştir.

Programlar ilgili üniversitelerin idaresiyle irtibata geçerilerek ve izin alındıktan sonra resmî web sitelerinden indirilip Gürcüceden Türkçeye çevrilmiştir. İnternet sayfaları aşağıda verilmektedir:

Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü (https://www.tsu.ge/), İlia Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü (https://iliauni.edu.ge/ge/), Gürcistan Üniversitesi Türkoloji Bölümü (https://www.ug.edu.ge/), Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü (https://www.atsu.edu.ge/), Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü (https://www.bsu.edu.ge/)

Tablo 4.20

Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Beşerî Bilimler Fakültesi – Orta Doğu Bilimleri Bölümü-Orta Doğu Modülü Müfredatı

Dersin Adı	Durum	AKTS	Önkoşulları	Dönem Saati
Türk Dili 1	Zorunlu	6	Yok	150
Türk Dili 2	Zorunlu	6	Türk Dili 1	150
Türk Dili 3	Zorunlu	6	Türk Dili 2	150
Türk Dili 4	Zorunlu	6	Türk Dili 3	150
Türk Dili 5	Zorunlu	6	Türk Dili 4	150
Türk Dili 6	Zorunlu	5	Türk Dili 5	125
Türk Dili 7	Zorunlu	5	Türk Dili 6	125
Eski Türk Edebiyatı Tarihi	Zorunlu	5	Türk Dili 3	125
Yeni Türk Edebiyatı Tarihi	Zorunlu	5	Eski Türk Edebiyatı Tarihi	125
Çağdaş Türk Edebiyatı Tarihi	Zorunlu	5	Yeni Türk EdebiyatıTarihi	125
Türkiye Tarihi (Orta Çağ)	Zorunlu	5	Yok	125
Türkiye Tarihi (yeni ve çağdaş dönemi)	Zorunlu	5	Türkiye Tarihi (Orta Çağ)	125
Modern Türkiye (Siyaset, Ekonomi, Toplum)	Zorunlu	5	Yok	125
Türkçe-Gürcüce Dilbilimsel ve Edebi ilişkiler	Zorunlu	5	Türk Dili 3	125
Türk Dilleri Öğretimine Giriş	Zorunlu	5	Yok	125
Çeviri Uygulaması (Türk Dili)	Zorunlu	5	Türk Dili 4	125
İslam (din, tarih, medeniyet)	Zorunlu	5	Yok	125
Osmanlıca 1	Seçmeli	5	Türk Dili 5	125
Osmanlıca 2	Seçmeli	5	Osmanlıca 1	125
Çeviri teorisi ve pratiği	Seçmeli	5	Türk Dili 4	125
Orta Doğu ülkeleri ve Gürcistan'ın tarihî ilişkileri	Seçmeli	5	Yok	125
Orta Doğu Ülkelerin Kültürü	Seçmeli	5	Yok	125
Orta Doğu Toplumsal Coğrafyası	Seçmeli	5	Yok	125
Edebiyatın tipolojik sınıflandırması	Seçmeli	5	Yok	125
Lisans Tezi		10		

Tablo 4.21

İlia Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi – Uluslararası İlişkiler: Avrupa ve Orta Doğu Bilimleri Bölümü Orta Doğu Modülü Müfredatı

Dersin Adı	Durum	AKTS	Dönem Saati
Orta Doğu Tarihi	Zorunlu	6	32
Çağdaş Orta Doğu: Siyaset, Ekonomi, Toplum	Zorunlu	6	30
Orta Doğu ülkelerinin bölgesel ve uluslararası ilişkileri	Zorunlu	6	32
İslam ve Siyaset	Zorunlu	6	32
Orta Doğu uygarlığı ve kültürü	Zorunlu	6	32
Türk Dili Pratik kursu - Temel seviye I	Zorunlu -Seçmeli	6	120
Türk Dili Pratik kursu – Temel seviye II	Zorunlu -Seçmeli	6	120
Türk Dili Pratik kursu – Temel seviye III	Zorunlu -Seçmeli	6	120
Türk Dili Pratik kursu - Temel seviye IV	Zorunlu -Seçmeli	6	120
Türk Dili Pratik kursu – Orta seviye I	Zorunlu -Seçmeli	6	120
Türk Dili Pratik kursu – Orta seviye II	Zorunlu -Seçmeli	6	120

Tablo 4.22

Gürcistan Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi - Orta Doğu Bilimleri Bölümü Müfredatı

Dersin Adı	Durum	AKTS	Dönem
Doğu Bilimine Giriş	Zorunlu	6	1
Orta Doğu Ülkelerin Tarihî I (Eski ve Orta Çağ)	Zorunlu	6	2
İslam (din, tarih, medeniyet)	Zorunlu	6	2
Orta Doğu Ülkelerin Tarihî II (Yeni ve Çağdaş Dönemi)	Zorunlu	6	3
Orta Doğu Ülkelerin Ekonomik Coğrafyası	Zorunlu	6	3
Orta Doğu Ülkelerin Sanatı ve Kültürü I	Zorunlu	6	4
Orta Doğu Ülkelerin Sanatı ve Kültürü II	Zorunlu	6	5
Çağdaş Orta Doğu Ülkeleri	Zorunlu	6	6
Orta Doğu Ülkelerin Devlet Sistemi ve Hukuku	Zorunlu	6	8
Lisans Tezi	Zorunlu	12	8
Türk Dili 1	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 2	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 3	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 4	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 5	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 6	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 7 (İktisat, siyaset ve hukuku)	Zorunlu - Seçmeli	6	
Türk Dili 8 (Çeviri teorisi ve pratiği)	Zorunlu - Seçmeli	6	

Tablo 4.23

Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Fen Edebiyat Fakültesi – Orta Doğu Filolojisi Bölümü – (Türk Dili) Müfredatı

Dersin Adı	Durum	AKTS	Dönem Saati	Dönem
Dil Bilimine Giriş	Zorunlu	5	125	1
Edebiyat Bilimine Giriş	Zorunlu	5	125	2
Genel Dil Bilim	Zorunlu	5	125	8
Orta Doğu Ülkelerinin Dil Bilimine Giriş	Zorunlu	5	125	1
İslam (din, tarih, medeniyet)	Zorunlu	5	125	4
Orta Doğu Ülkelerinin Folklorü	Zorunlu	5	125	4
Türk Dilleri Öğretimine Giriş	Zorunlu	5	125	2
Türk Dili 1	Zorunlu	5		1
Türk Dili 2	Zorunlu	10	250	2
Türk Dili 3	Zorunlu	10	250	3
Türk Dili 4	Zorunlu	10	250	4
Türk Dili 5	Zorunlu	10	250	5
Türk Dili 6	Zorunlu	5	125	6
Türk Dili 7	Zorunlu	5	125	7
Türk Basınının Dili	Zorunlu	5	125	6
İş Türkçesi	Zorunlu	5	125	7
Türkçeden Gürcüceye çeviri teorisi ve pratiği	Zorunlu	5	125	6
Çeviri Uygulaması	Zorunlu	5	125	8
Türk Edebiyatı Tarihi I (XI-XV yüzyıllar)	Zorunlu	5	125	5
Türk Edebiyatı Tarihi II (XVI-XVIII yüzyıllar)	Zorunlu	5	125	6
Tanzimat dönemindeki Türk edebiyatı tarihi	Zorunlu	5	125	7
Çağdaş Türk Edebiyatının Tarihi	Zorunlu	5	125	8
Türkiye Tarihi 1	Zorunlu	5	125	2
Türkiye Tarihi 2	Zorunlu	5	125	3

Tablo 4.24.

Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Beşeri Bilimler Fakültesi – Türk Dili Bölümü - Türk Dili Filolojisi Müfredatı

Dersin Adı	**Durum**	**Önkoşulları**	**AKTS**	**Dönem Saati**
Dil Bilimine Giriş	Zorunlu	Yok	5	125
Türk Dili 1	Zorunlu	Yok	5	125
Türk Dili 2	Zorunlu	Türk Dili 1	7	175
Türk Dili 3	Zorunlu	Türk Dili 2	9	225
Türk Dili 4	Zorunlu	Türk Dili 3	6	150
Türk Dili 5	Zorunlu	Türk Dili 4	9	225
Türk Dili 6	Zorunlu	Türk Dili 5	9	225
Türk Dili 7	Zorunlu	Türk Dili 6	5	125
Gürcü edebiyatı tarihi 1	Zorunlu	Yok	3	75
Gürcü edebiyatı tarihi 2	Zorunlu	Yok	3	75
Gürcü Dili 1	Zorunlu	Yok	4	100
Gürcü Dili 2	Zorunlu	Yok	3	75
Türk Edebiyatı Tarihi 1	Zorunlu	Yok	6	150
Türk Edebiyatı Tarihi 2	Zorunlu	Türk Edebiyatı Tarihi 1	3	75
Türk Edebiyatı Tarihi 3	Zorunlu	Türk Edebiyatı Tarihi 2	3	75
Arapça 1	Zorunlu	Yok	4	100
Arapça 2	Zorunlu	Arap Dili 1	3	75
Arapça 3	Zorunlu	Arap Dili 2	3	75
Osmanlıca 1	Zorunlu	Yok	3	75
Osmanlıca 2	Zorunlu	Osmanlıca 1	3	75
Türkiye Tarihi 1	Zorunlu	Yok	3	75
Türkiye Tarihi 2	Zorunlu	Türkiye Tarihi 1	3	75
Türkiye Tarihi 3	Zorunlu	Türkiye Tarihi 2	3	75
Lisans Tezi	Zorunlu	Yok	10	
Genel Dil Bilim	Zorunlu	Dil Bilimine Giriş	5	125
Türk Dili İletişimsel Yönler	Seçmeli	Yok	10	250

Müfredat programlarının incelenmesinde Türkoloji bölümü öğrencilerinin bu fakülteye kaydolması için dil bilme ön koşulu olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe dil yeterliliğini belirleyen bir sınav da bulunmamaktadır. Buna ek olarak yükarıdaki üniversitelerin hiçbirinde

Türkçe hazırlık sınıfın bulunmadığı da görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretimine başlamaya sürecinde de farklılıklar vardır. Bir üniversitede Türkçe öğretimi (Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi) birinci sınıftan, bazılarında (Tiflis İvane Cavahişvili Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi, Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi) birinci sınıfın ikinci döneminde, birinde (İlia Devlet Üniversitesi) ise ikinci sınıftan itibaren başlamaktadır. Söz konusu üniversitelerden birinin (Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi) yönetici ve öğretim üyeleri müfredat programının değiştiğini ve dört temel dil becerilerini geliştirmek amaçla yeni dersleri ekleyerek müfredatın üzerinde hazırlıklar yapıldığını ve böylece Türkçe öğretime daha nitelikli bir şekilde devam edileceğini belirtmiştir.

Üniversiteler arasındaki söz konusu farklılık öğrencilerin eğitimini de etkilemektedir. Bu koşullarda öğrencilerin Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini yani başka bir deyişle dört temel dil becerilerini geliştirmeye hazırlık sınıfı olmaksızın doğrudan lisans dersleriyle başlanmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçeyi yavaş yavaş öğrenmeleri ve geliştirmelerini sağlanmaktadır. Fakat bu durum özellikle yazma becerisini etkilemektedir, çünkü onun geliştirilmesi diğer becerilere bağlı olduğu için sona bırakılmakta ve gelişimi tam anlamıyla sağlanamamaktadır. Dil eğitimi lisans programıyla birlikte sıfırdan başladığı için yazma becerisine gelmeden önce okuma, konuşma ve dinleme dil becerilerinin bir seviyeye kadar geliştirilmesi beklenmektedir. Bu durum ise Türkçe yazma becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi açısından ilk önemli engel olarak değerlendirebilir.

Tablolarda görüldüğü üzere Türkoloji bölümlerinde Türkçe dil bilgisi, Türk kültürü, edebiyatı, dinî yapı ve Türkiye tarihi ile ilgili dersler her üniversitede benzer yoğunlukta verilmektedir. Ayrıca iki üniversitede Osmanlıca dersleri de öğretilmektedir. Türkoloji bölümlerinde öğretim dili Gürcücedir. Müfredatlara bakıldığında programlar dört temel dil becerisi dikkate alınarak oluşturulmamaktadır. Başka bir deyişle okuma, konuşma, dinleme, yazma dersleri müfredatta yer almamaktadır. Dolayısıyla her beceri diğer derslerde zaman ayırarak geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğreticilerin üniversitedeki Türkoloji bölümünde okutulan müfredatla ilgili özellikle de yazma becerisinin geliştirmeye yardımcı olup olmadığına ilişkin soru sorulduğunda çoğu yetersiz olduğunu bildirmiştir. Gürcistan'daki üniversitelerde Gürcü hocalarla beraber

Türk hocalar da görev yapmaktadırlar. Fakat onların verdiği dersler müfredatta yoktur. Kullanılan ders kitapları da tamamen hocalara bağlıdır. Gürcü öğrencilerin yazma becerilerinin düşük seviyede olmasının asıl sebebi aslında bu beceri üzerinde yeterli kadar durulmamasıdır. Diğer beceriler daha verimli bir şekilde geliştirmektedir. Örnek olarak Gürcü öğrencilerin konuşma becerisi olması gereken seviyeye kadar geliştirilmiş durumda, çünkü ana dili Türkçe olan Türk hocalarla konuşma fırsatı yakalamaktadırlar. Ayrıca bazı derslerde dersin dili de Türkçe olduğu için ister istemez gelişim hızlı olmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir öğretim üyesi *"Yazma becerisi, konuşma ve okuma kadar önemsenmiyor" (ÖÜ10)* şeklinde yazma ile ilgili önemli bir durum tespiti yapmıştır. Diğer bir öğretim üyesi de *"Kullanılan materyal yöntem veya teknik ne olursa olsun, en az konuşma kadar ağırlık verilmesini düşünmekteyim. Bunların yanı sıra, öğrencilerin yazmayı konuşma ya da dinleme kadar sevmemeleri de yazma düzeylerini düşürmektedir." (ÖÜ11)* ifadesini vermiştir. Dolayısıyla Gürcü öğrencilerin yazma becerisi hususunda gerek yazmayı sevdirme gerekse onu ilerletme konusunda sorunlar olduğu görülmektedir.

4.10. Gürcistan'da Türkoloji Bölümünde Yazma Becerisini Geliştirmek Üzere Verilen Dersler ve Ders İçeriklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Gürcistan'daki Türkoloji Bölümüne ilişkin bir örnek olarak Tiflis İvane Cavahişvili Devlet Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi ve Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümünde yazmayla ilişkili işlenen derslerin tanımlama formları, içeriği, her hafta ele alınan konular ve kullanılan bazı kaynakları gösterilmektedir.

Gürcistan'daki Türkoloji bölümlerinde yükarıda da belirtildiği üzere okutulan müfredatlar dört temel dil becerilerine göre oluşturulmamaktadır. Başka bir deyişle anlama ve anlatma becerilerinin geliştirmesine değil, dil bilgisi daha yoğun bir şekilde verilmesine yöneliktir. Öğretim programlarına bakıldığında direkt yazma dersi verilmemektedir fakat yazmayla ilişkili iki ders öğretilmektedir. Derslerin isimlerini vermek gerekirse *Çeviri Teorisi ve Pratiği (Türk Dili)* ve *Türkçeden Gürcüceye Çeviri Teorisi ve Pratiği*. Dönem ders saatleri 125 ve her öğrenci için zorunlu alması gereken derslerdir. Öğretim ve öğrenim yöntemlerinden biri yazılı çalışma yöntemi kullanılmaktadır. Dersin amacı çeviri yöntemleri ve kuralları öğretimiyle beraber

öğrencilerin doğru cümle yapıları öğretimi ve Türkçe yazım kılavuzunun gereklerine uygun olarak bir metin oluşturmasının sağlanmasıdır. Yazmayla direkt ilişkili olmasa da genel olarak çeviri derslerin kapsamında yapılan çeviri çalışmaları esnasında öğrencilerin Türk yazı dilini kullanma, kelime hazinesi, imla gibi çok konuda tecrübe kazandığını söylemek yanlış değildir.

Tablolarda gösterilen ders tanımlama formlarında görüldüğü üzere Çeviri Teorisi ve Pratiği ve Türkçeden-Gürcüceye Çeviri Teorisi ve Pratiği derslerinin belirli bir liste hâlinde sunulmuş bir kaynak listesi vardır. Listede hem Gürcü hem de Türk kaynakların yer aldığını görülmektedir. Gürcü kaynaklardan Türkçe ders kitabı veya çeviriyle ilgili kitaplar ön plana çıkmaktadır, Türkçe kaynaklarda ise özellikle Hakan Koç'un *"Yazışma Teknikleri"* adlı kitabı önemli yer almaktadır. Bu kitabı incelendiğinde yazılı iletişim türünün bir bölümünü oluşturan yazışma teknikleri konusunda, detaylı bir çalışma yapıldığını ve tüm başlıklar örnek uygulamalarla desteklediğini söylenebilir. Resmi, iş ve özel yazışmalar bölümünden oluşturan bu kitap her bir yazışma türü hakkında yeterli bilgi aktarılmakta ve buna ek olarak yazışmalar konusunda hem şekil yönünden düzenlemeler ve uyulması gereken kurallar, hem de içerik yönünden yazıların nasıl hazırlanması gerektiğini de anlatılmaktadır. Buna ek olarak Türk siteleri, dergileri ve makaleleri de kaynak listesinde yer almaktadır.

Tablolarda gösterdiği gerek müfredatların gerekse yazmayla ilişkili derslerin öğretilmesine rağmen yapılan çalışmada Gürcü öğrencilerin yazma becerisinin düşük seviyede olduklarını kaçınılmaz bir gerçektir. Müfredatların dil bilgisi öğretimin üzerinde yuğun bir şekilde durması başta olmak üzere *Çeviri Teorisi ve Pratiği (Türk Dili)* ve *Türkçeden Gürcüceye Çeviri Teorisi ve Pratiği* dersler ne kadar yazmayla ilişkili olsa da yazma becerisinden daha çok nitelikli çeviri yapma öğretilmesine yöneliktir. Ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmeme ve düşük motivasyon olma durumu yazma becerisinin geliştirmemesine sebep olmaktadır. Araştırmaya yarı yapılandırılmış görüşme formuyla katılan öğretim üyeleri müfredatta her beceri için derslerin ayırması gerektiğini, ayrıca ders kitaplar dışında egzersizlerin olduğu kaynaklar kullanıldığında yazma becerisinin geliştireceğini düşünmekte ve buna ek olarak hazırladığı etkinlikler, alıştırmalar, ders videoları ve şarkı gibi materyallerin kullanılması öğrencileri derse güdülerek konuların pekiştirilmesine yardımcı olacağını düşünmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı durumları değerlendirildiğinde grubun geneli orta düzeyin altında kalmıştır. Bu sonuç hem değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarının alt boyutlarındaki hem de anahtarın genelindeki puan ortalamaları dikkate alınarak doğrulanabilmektedir. Katılımcılar hem değerlendirilen alt boyutlarda hem de genel ortalamada değerlendirme aracından alınabilecek en yüksek puanın ancak yarısına ulaşabilmiştir. Bu durumda öğrenci başarısının yazma konusunda zayıf olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar daha önce Türkoloji bölümlerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir (Bawer, 2022; Emam, 2020; Emek, 2021). Yazma becerisi olmakla beraber Younsi (2022) tarafından Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencileriyle yürütülen çalışmada da Türkoloji bölümü öğrencilerinin dil becerilerini kullanmada zayıf olduklarına yönelik kanıtlar sunulmaktadır. YEE Gürcistan Tiflis Kültür merkezinde çalışma yapan Salduz'un (2017) ulaştığı sonuçlar da mevcut araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcıların başarı durumlarını etkilemesi muhtemel değişkenler açısından ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik özelliklerin katılımcıların başarısında bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Aslında beklenti kadınların ve daha üst sınıfta eğitimine devam eden öğrencilerin daha başarılı olması yönündeyken sonuçlar bu

beklentiden farklı bir şekilde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ulaşılan sonuçlar Emam (2020), Salduz (2017) ve Younsi'nin (2022) ulaştığı sonuçlarla uyumlu görünmektedir.

Öğrenci başarısında etkili olabilecek bir başka değişken olan eğitim geçmişinin de katılımcıların başarısında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslında bu sonuç da beklentiyle çelişmektedir. Zira lisans eğitimi öncesinde veya lisans eğitimine başladıktan sonra fakülte dışında Türkçe eğitimi almış olmanın öğrenci başarısında olumlu bir etki yaratması beklenebilir. Fakat analiz sonucunda ulaşılan bulgular bu beklentiyle uyumlu olmamıştır. Bununla birlikte bu sonuç da daha önce Türkoloji bölümlerinde yürütülen araştırma sonuçlarını desteklemiştir (Emam, 2020; Younsi, 2022).

Katılımcıların genel Türkçe kullanımları ele alındığında çoğunluğun akademik amaçlar dışında haftada bir defa Türkçe kitap, dergi veya gazete okudukları ya da hiç okumadıkları; üçte ikisinin Türkçe web sayfalarını sık kullanmadıkları; bununla beraber tamamına yakınının hemen her gün Türkçe film, dizi vb. dinleyip izledikleri belirlenmiştir. Fakat daha önce elde edilen sonuçlarda olduğu gibi genel Türkçe kullanımlarının da yazma başarılarında bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da beklentiyle uyuşmamakla birlikte diğer araştırma sonuçlarıyla (Emam, 2020; Younsi, 2022, Salduz, 2017) büyük oranda tutarlılık göstermiştir.

Katılımcıların yazmaya yönelik ilgileri değerlendirildiğinde grubun üçte ikisinin yazmayı sevdiğini ifade etmekle birlikte kendilerini ana dillerinde dahi yazmada yetkin görmedikleri, yarısından fazlasının akademik görevler olmasa gündelik yaşamda yazı yazmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazmaya yönelik ilgilerin de başarıda bir farklılaşma yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç aslında öğrencilerin yazma başarısındaki düşüklüğü açıklayabilecek nitelikte bir sonuçtur. Ana dillerinde dahi yazmada kendilerini yetkin bulmayan ve bağımsız yazma çalışmaları yapmayan katılımcıların ikinci/yabancı dilde başarılı yazarlar olmaları beklenemez. Dolayısıyla bu durum Türkçe yazma başarılarının düşüklüğünün gerekçelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ele alınan bir diğer başlık fakültede verilen eğitimdir. Aldıkları derslerin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünen katılımcı oranı sadece dörtte birdir. Katılımcıların beyanlarından hareketle derslerde genellikle ayda bir kez yazma çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazmayla ilişkili dersler dışında Türkçe yazmayı gerektiren bir ödev veya görevin

ya hiç verilmediği ya da ayda bir denebilecek bir sıklıkla verildiği belirlenmiştir. Katılımcıların yarısından daha azı yazmayla ilişkili derslerin ilgilerini çektiğini belirtmiştir. Ayrıca sevdikleri çalışma ve etkinlikler arasında yazma son sırada gelmektedir. Bu sonuçlar göstermektedir ki yazma becerisini geliştirmeye doğrudan ya da dolaylı katkı sağlayan çalışmalar neredeyse hiç yapılmamaktadır. Yapılanlar da katılımcıların ilgilisini çekmediği gibi lisans eğitimleri dâhilinde yaptıkları çalışmalar içerisinde yazma en az sevdikleri faaliyet olarak kendini göstermektedir. Bu sonuçlar da yine nicel veriler elde edilen başarı düşüklüğünü açıklaması bakımından manidardır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri Türkoloji bölümlerinde verilen yazmayla ilişkili ders sayısının ve var olan derslerde yazmaya ayrılan sürenin yetersizliğidir. Aynı şekilde materyal eksikliği de yaşanmaktadır. Katılımcılar hem ders sayısını hem derslerde yazmaya ayrılan süreyi hem de kullanılan materyalleri genel olarak yeterli bulmamaktadır. Bu durum da yazma performanslarındaki zayıflığı açıklayabilecek bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Türkoloji bölümlerinde görev yapan öğretim üyeleri bakımından çalışma bulguları ele alındığında ana dili Türkçe olan, bir diğer ifadeyle Türk kökenli öğretim üyelerinin hemen her fakültede bulunması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak sayılarının yetersiz olduğu da gözden kaçmamaktadır. Bu durum da öğrenci başarısında sınırlandırıcı bir faktör olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim üyeleri öğrencilerin başarı düzeylerini genel olarak orta düzey ve daha altında olarak görmektedir. Doğrudan Gürcü öğrencilere eğitim veren Gürcü ve Türk öğretim üyelerinin gözlem ve deneyimleri doğrultusunda yapmış oldukları bu değerlendirme bu araştırmada elde edilen nicel sonucu doğrulaması bakımından kayda değerdir. Öğretim üyeleri Türkoloji öğrencilerinin yazmadaki başarısızlıklarının sebebi olarak uygulanan müfredatları, verilen dersleri, kullanılan yöntem ve teknikleri, kullanılan materyal ve ders kitaplarını gördükleri belirlenmiştir. Genel olarak Gürcü öğrencilerin görüşleriyle uyumlu olarak öğretim üyeleri de materyalleri yetersiz bulmakta, yazma becerisini geliştirmeye yönelik kitaplardaki etkinliklerin yetersiz veya etkisiz olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle hemen her öğretim üyesi ek materyaller ve çeşitli kitap setlerinden seçilen bölümler ile derslerini takviye ettiklerini beyan

etmişlerdir. Bu durum yine Gürcü öğrencilerin başarılarını sınırlandırıcı bir faktör olarak ifade edilebilir zira temel kaynakların yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin öğrencilerin ihtiyaç ve eksikliklerini belirleme konusunda çaba gösterdikleri, ancak bunları derse yansıtma konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Özellikle eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalarda zengin bir içerik olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin de çeşitlilik arz ettiği belirlenmiştir. Özellikle boşluk doldurma, kontrollü yazma, serbest yazma ve metin tamamlama gibi yöntemlerin sık kullanıldığı öğretim üyelerince ifade edilmiştir. Ancak bu yöntemlerin öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme durumlarının kontrol edildiğine dair bir ifadeye rastlanmamıştır. Henüz metin üretme olgunluğuna erişemeyen öğrencilerin yukarıdaki yöntemlerden istifade edip edemeyecekleri tereddüt oluşturmaktadır. Zira birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı metin üretmede sorun yaşamaları nedeniyle onlardan veri toplanamamıştır. Bu durumdaki öğrencilerin bu yöntemler ile gelişim göstermeleri de oldukça güçtür.

Öğretim üyelerinin ders dışında ödev/görev verme ve bunlara dönüt sağlama konusundaki beyanları ile öğrenci beyanları kısmen uyumsuz görülmüştür. Öğretim üyelerinin birkaçı dışında tamamına yakını düzenli ve öğrencilerin ifade ettiklerinden daha sık ödev/görev verdiklerini ve bu ödev ve görevlere geri bildirim sağladıklarını beyan etmişlerdir. Ancak öğrencilerin bunları yapmakta isteksiz olduklarını da eklemişlerdir. Sonuç olarak verilen ödev/görevlerin sıklıkları konusunda tereddüt olmakla birlikte bunların öğrenciler tarafından becerilerini geliştirecek nitelikte özenle yapılmadığı saptanmıştır. Gerek öğrencilerin beyanları gerekse öğretim üyelerinin dile getirdiği isteksizlik ders dışı ödev/görevlerin amaca hizmet etmekten ve öğrenci gelişimini desteklemekten uzak olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak programlarda uygulanan müfredatlar ele alındığında, dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlık sınıfı olmadığı gibi dil becerilerine yönelik müstakil derslerin de bulunmadığı açıkça görülmüştür. Var olan derslerin ise yazma becerilerinin gelişimini dolaylı olarak desteklediği ve bu derslerin dört yıla yayılarak işlenmesi nedeniyle öğrenci gelişimine yoğun bir destek sağlamadığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan müfredat ve ders içeriklerinin yetersizliği hem öğrenciler hem de öğretim elemanlarınca da doğrulanmıştır. Dolayısıyla öğrenci

başarısının önündeki en önemli engellerden biri olarak görülebilir ve çalışmada elde edilen nicel bulguları açıklayabilecek güçlü faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü müfredat ve ders içerikleri öğretim üyelerinin uygulamalarını sınırlandırmanın yanında yöntem, teknik ve materyal seçimini de doğrudan etkilemektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında Gürcistan'daki Türkoloji öğrencilerinin yazma beceri düzeyleri orta düzeyin altında hatta zayıftır. Bu başarısızlıkta öğrencilerin kendi ana dillerinde dahi yazmaya karşı ilgisiz olmalarının, Türkçe yazmaya ilgi duymamalarının, Türkçe yazma çalışmalarına karşı isteksizliklerinin ve Türkçe film/dizi izlemek dışında yazma becerilerini destekleyebilecek etkinliklere yaşamlarında yer vermemelerinin önemli bir payı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin performanslarındaki zayıflıkta fakültede uygulanan müfredatların ve ders içeriklerin yetersizliği kadar yazma eğitimine ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik ders içi ve ders dışı faaliyetlerin, yöntem, teknik ve materyallerin yetersizliğinin de payı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyelerinin ise çaba gösterseler bile bu başarısızlığı engellemekte etkili olamadıkları, gereken tedbirleri almadıkları, öğrencileri Türkçe yazmaya ve yazma çalışmaları yapmaya motive edemedikleri anlaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Ana bilim dallarının en çok zayıflatan durum lisans eğitimi öncesinde hazırlık sınıfı mahiyetinde yoğunlaştırılmış bir Türkçe eğitiminin yapılmıyor olmasıdır. Bu tarz bir eğitim olmadan öğrencilerin hızlı ve birbiriyle bütünleştirerek tüm dil becerilerini kazanması mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda Türkoloji bölümlerine Türkiye'deki yabancı dil programlarında olduğu gibi bir hazırlık eğitimi yılı eklenmelidir.
2. Elde edilen sonuçlara göre yazma dersi okul müfredatlarında müstakil bir ders olarak yer almamaktadır. Lisans programlarında da yazmanın müstakil bir ders olarak yer alması sağlanmalıdır.
3. Yazmanın bir etkinlik olarak da sınıf içi uygulama olarak da öğrencilerin sevdiği, severek yaptığı bir eylem olmadığı durumlarda öğrenci motivasyonunu artıracak içeriklerle dersler zenginleştirilmelidir.

4. Ders materyalleri konusunda aslında giderek zenginleşen bir havuz bulunmaktadır. Bu havuzdaki birikimin, özellikle de dijital olanlarının tanıtılması, öğrenci ve öğretim üyelerinin rahat erişebileceği ortak bir platformda buluşturulması bilhassa YEE gibi kurumlar tarafından sağlanmalıdır. YEE sadece kendi üretimlerini değil, diğer kurum ve kuruluşların da üretimlerini öğrenci ve öğretim üyelerinin hizmetine tek bir platform üzerinden sunmalıdır.
5. Öğretim üyelerinin yöntem, teknik ve ölçme değerlendirme uygulamaları gibi pedagojik alanlarda desteklenmesi sağlanmalıdır.
6. Son olarak bu çalışma küresel salgın döneminde sınıf gözlemleriyle desteklenemeden yürütüldüğü için sınıf içi faaliyetler konusunda kesin sonuçlar ortaya konamamıştır. İlerleyen dönemlerde yapılacak çalışmaların sınıf gözlemleriyle desteklenmesi de ayrıca araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKLAR

Açık, F. (2008, Mart). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumda Sunulmuş Bildiri.*

Ak Başoğul, D., ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımında yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ev Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

Akar, A. (2012). *Türk dili tarihi.* İstanbul: Yaylacık.

Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Öğrenme İhtiyaçları ile Motivasyon Engelleri Arasındaki İlişki.* Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi/ Yüksek Lisans Tezi.

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim .* Ankara: TDK.

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Akçağ .

Alasania, G. (2002). *Gürcistan Kıpçak Türkler.* Ankara: Ankara .

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 728-749. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / "Öğrenen"in Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2452 - 2463.

Arabuli, A. (2004). *Gürcüce konuşmanın kültürü .* Tbilisi: Universali.

Arabuli, A., ve Gogolaşvili, G. (2016). *Yeni Gürcü dili.* Tiflis: TSU.

Arslan, M., ve Klıcıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2) 169-182.

Aşçı, Y., ve Topçu Tecelli, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 203-220.

Bağcı, H., ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi . M. Durmuş, ve A. Okur (ed), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (pp. 311-333). Ankara: Grafiker.

Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergipark Akademik,sayı. 1*.

Barın, E. (1992). Yabancılara Türkçenin öğretilmesinde bir metod denemesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi.

Barış, H., ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4 (2) 73-99.

Başar, U., ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1005-1020.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler.* İstanbul: Multilingual.

Bawer, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan kökenli Özbek öğrencilerinin yazma becerisindeki hataların tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27) 13-22.

Berdzenişvili, N., Canaşia, S., ve Çev: Hayirioğlu, H. (1997). *Gürcistan tarihi.* İstanbul: Sorun

Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 41-58.

Boylu, E., Güney, E. Z., ve Özyalçın, K. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının

değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 5 (3), 184-202.

Butsaşvili, L. (2015). *Geçmişten Günümüze Türkçe-Gürcüce Dil İlişkileri.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.* Doktora Tezi.

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

Canaşia, N., ve Svanidze, M. (2012). Gürcistan'da Türkoloji. *Tarih Dergisi,* 54, 221-229.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 265-277.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 2 (21)*, pp. 285-307.

Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (ed), *Yazma Eğitimi* (pp. 45-83). Ankara: Pegem.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learnıng, Teaching, Assessment, Modern Language Division.* Strasbourg.

Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 333-358.

Demirel, Ö. (2004). *Yazma öğretimi.* Ankara: Pegem.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 207-228.

Durmuş, M. (2019). Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin yeri. *Sakarya University Journal of Education*, 9 (3) 567-577.

Elsawah, E. (2016). *Ana Dili Arapça Olanların Türkçe Yazılı Anlatımlarında Sözcük Kullanımları ve Yazım Yanlışları: Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Ercan, A., ve Akpınar, Ş. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı ynlatımlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 17-30.

Erol, F. (2021). *Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Öğretimi.* Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım, ve B. Tüfekçioğlu (eds), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* içinde (pp. 174-218). Ankara: Pegem.

Gocayeva Memmedova, D. (2009). *Gürcistan'da Türkoloji çalışmaları.* Adana: Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmalar Merkezi Sitesi.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12).*

Gök, A., ve Sallabaş, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçeyi çevrim içi öğrenenlerin yazma becerisindeki gelişim durumlarına yönelik öğretici görüşleri. *Yunus Emre - Mehmet Akif Armağanı Türkçe Öğretim Araştırmaları*, 461-477.

Gordeladze, İ. (2017). *Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerileri (Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü Örneği).* Ankara: Başkent Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Gültekin, İ., ve Gündüz, F. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar, Yunus Emre Enstitüsü.* İstanbul: Kültür Sanat.

Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, multimediya araç ve mateyalleri.* Ankara: Favori.

Güngör, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir İzlence Önerisi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.

Güngör, H., Çangal, Ö., ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3) 1163-1191.

Güzel, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi. İçinde, H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s.1-46), Ankara: Pegem.

Güzel, A., ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Akçağ.

Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi.* Ankara: Engin .

İltar, L., ve Dündar, S. A. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri hakkında karşılaştırmalı bir değerlendirme çalışması. *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 523-539.

İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (ed), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (pp. 3-28). Ankara: Pegem.

Johnson, M. D. (2020). Planning in L1 and L2 writing: working memory, process,and product. *Language Teaching*, 53 (433-445).

Kaçarava, N. (n.d.). Gürcü dilinde Türkiye tarihi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 29, 75-77.

Kalandia, İ. (2016). *Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Türkçe Zamanları Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8 (3)*, pp. 661-696.

Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 3*(3), 157-195.

Kavrelişvili, R. (2010). Türkiye-Gürcistan ilişkileri (1921 sonrası tarihi süreç). *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*.

Kılınç, A., ve Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. A. Kılınç, ve A. Şahin (eds), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde, Ankara: Pegem.

Köse, F. B. (2022). *Bir İhtiyaç Analizi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler.* Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Küksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi.* Ankara: Pegem.

Kurt, G., ve Kurt, M. (2015). Yabancı dil öğretiminde ana dilin etkisi: Arapça örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1125-1132.

Kvantaliani, E. (2010). *Gürcüce-Türkçe sözlük.* Tiflis.

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2 (1), 23- 48.

Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4 (2)*, pp. 748-769.

Manvelidze, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilere Sıfat-Fiil Öğretimi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem Akademi

Mikeladze, M. (2020). *Türk Öğrencilerin Gürcüce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Yüksek Lisans Tezi.

Msakhuradze, M. (2019). *Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, görüşler - projeler -etkinlikler - öneriler.* Ankara: KalemKitap.

Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* Malatya: İnönü Üniversitesi/ Doktora Tezi.

Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi.* Ankara: Pegem.

Özdemir, C., ve Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *İdil Dergisi*.

Rao, P. S. (2019). Teaching of writing skills to foreign or second language learners of English. *International E-Journal for Research in ELT*, 5 (2), 136-152.

Şabaşvili, G., Ruseişvili, M., Gabunia, K., ve Tateşvili, T. (2018). *İkinci dil öğrenme/öğretme çok dillilik bağlamında (bildiri kitabı); üçüncü uluslararası sempozyum.* Tiflis/Gürcistan: Şota Rustaveli Milli Bilim Vakfı.

Sağinadze, R., Peikrişvili, J., ve Çimke, H. (2015). *Gürcü dili.* Rize: STS.

Şahin, A. B. (2019). *Türk ve Gürcü Deyim ve Atasözlerinin Karşılaştırılması.* Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Salduz, H. (2017). *Gürcistan'da Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Öğrenme Amaçları, Tutumları ve Becerileri.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Salduz, H., ve Akbulut, E. (2016). Gürcistan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 2* içinde (pp. 113-142). İstanbul: Kültür Sanat.

Şaverdaşvili, E. (2014). *Yabancı dil öğretim ilkeleri.* Tiflis: İlia Devlet Üniversitesi.

Saville-Troike, M., ve Goçitaşvili, K. (2016). *İkinci dil öğretimine giriş.* Tiflis: Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi.

Şavlı, F., ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies,* 1367-1385.

Shokarimova, K. A. (2021). The way of improving reading and writing skills during the lessons. *Academic Research in Educational Sciences,* 2 (2) 1032-1040.

Şimşek, M. R. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-14.

Şimşek, R., ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22) 267-279.

Svanidze, M. (2007). *Türkiye tarihi.* Tiflis: Artanuci.

Temizyürek, F., ve Ünlü, H. (2018). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnternational Journal of Language Acadey*, 6, 316-327.

Tiryaki, N. E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi 1 (1),* pp. 33-44.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Büyük Türkçe Sözlük, (10. Baskı).* Ankara: TDK .

Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı.* İstanbul.

Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 457-469.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, pp. 461-472.

Uyar, Y. (2016). Are we really ready to accommodate cultural diversity in our language classes? *Journal of Education and Practice, 7*(12), 184-193.

Uysal, A., ve Zorpuzan, S. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6 (2) 251 - 283.

Weijen, D. v., Bergh, H. v., Rijlaarsdam, G., ve Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Lenguage Writing*, 18 (235-250).

Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş, ve A. Okur (eds), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (pp. 181-200). Ankara: Grafiker.

Yaşar, R. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Temel Seviye Yazma Becerilerinin İncelenmesi.* Adana: Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Yaylı, D., ve Bayyurt, Y. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi, politika, yöntem ve beceriler.* Ankara: Anı.

YEE (2020). Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu 2020, Ankara: YEE

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

YÖK (2021). *Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma.* Ankara: YÖK.

Yu, S. (2016). An exploratory study on the role of L1 use in peer written feedback of L2 writing. *Porta Linguarum 25,* 135-146.

Zhang, M. (2021). Understanding L1 and L2 interaction in collaborative writing: A lexico-grammatical analysis. *Language Teaching Research*, 25 (3) 338-359.

(2021). Retrieved from Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi: https://www.bsu.edu.ge/

(2020). Retrieved from Gürcistan Üniversitesi: https://www.ug.edu.ge/

(2020). Retrieved from Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi: https://www.atsu.edu.ge/

(2021). Retrieved from İlia Devlet Üniversitesi: https://iliauni.edu.ge/ge/

(2021). Retrieved from İvane Cavakhişvili Tiflis Devlet Üniversitesi: https://www.tsu.ge/

EKLER

EK.1 Öğrenci Bilgi Toplama Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, üniversitenizdeki Türkoloji bölümünde, Türkçe yazma becerinizi geliştirme ile ilgili sizin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin artması için aşağıdaki soruların samimiyetle ve doğru cevap vermeniz rica olunmaktadır. Verdiğiniz bütün yanıtlar sadece bilimsel çalışmada kullanılacak, ayrıca bilgileriniz hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.

Gösterdiğiniz ilgi ve yardım ettiğiniz için teşekkür eder, eğitim hayatınızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. Yusuf UYAR - Tamari GUCHMAZASHVILI

Kişisel Bilgiler

Adınız Soyadınız: .....……Yaşınız:…….....

Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek

Üniversite.....

Fakülteniz/Bölümünüz:……☐……..…….....

Sınıfınız: 1. Sınıf ☐ 2. Sınıf ☐ 3. Sınıf ☐ 4. Sınıf ☐

Türkçe bölümünü seçme (Türkçe öğrenme) amacınız:…….....

.....

Genel Türkçe Kullanımı	
1. Üniversiteye başlamadan önce Türkçe eğitimi aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
2. Üniversiteye başladıktan sonra fakülte dışında Türkçe eğitimi aldınız mı veya şu anda alıyor musunuz?	☐ Evet ☐ Hayır
3. İkinci soruya cevabınız evet ise hangi kurumda Türkçe eğitimi aldınız ya da alıyor musunuz?	……..
4. Üniversitede verilen görevler/ödevler dışında Türkçe kitap, dergi veya gazete okuyor musunuz?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) okuyorum. ☐ Arada sırada (birkaç ayda bir kez) okuyorum. ☐ Hemen hemen hiç okumuyorum.
5. Dersleriniz dışında Türkçe film, dizi, müzik dinliyor/izliyor musunuz?	☐ Çok sık (hemen her gün) bir şeyler dinliyorum/izliyorum. ☐ Bazen (ayda birkaç kez) bir şeyler dinliyorum/izliyorum. ☐ Hiç Türkçe film veya müzik dinlemiyorum/izlemiyorum.
6. İnternette Türkçe web sitelerini hangi sıklıkla kullanıyorsunuz?	☐ Çok sık (hemen her gün) Türkçe sitelere giriyorum. ☐ Bazen (ayda birkaç kez) Türkçe sitelere giriyorum.

	☐ Hiç Türkçe sitelere girmiyorum
Yazmaya karşı ilginiz	
1. Yazı yazmayı seviyor musunuz?	☐ Evet, çok seviyorum. ☐ Hayır, hiç sevmiyorum.
2. Ödevleriniz dışında ana dilinizde (Gürcüce) farklı konularda bir şeyler (günlük, hikâye, şiir vb.) yazıyor musunuz?	☐ Evet, yazıyorum. ☐ Hayır, yazmıyorum.
3. İkinci soruya cevabınız evet ise okul dışında ana dilinizde hangi sıklıkla yazı yazıyorsunuz?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) yazı yazıyorum. ☐ Bazen (birkaç ayda bir kez) bir şeyler yazdığım oluyor. ☐ Hemen hemen hiç yazmıyorum.
4. Ana dilinizde yazma becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	☐ Yazmada çok iyiyim, hemen her konuda çok iyi yazılar yazabiliyorum. ☐ Çok iyi sayılmam, ihtiyacım olduğunda işimi görecek kadar yazabiliyorum. ☐ Yazma konusunda iyi değilim, çok iyi yazılar yazdığımı söyleyemem.
5. Ödevleriniz dışında Türkçe bir şeyler (hikâye, deneme, şiir vb.)) yazıyor musunuz?	☐ Evet, yazıyorum. ☐ Hayır, yazmıyorum.
6. Beşinci soruya cevabınız evet ise okul dışında hangi sıklıkla Türkçe yazılar yazıyorsunuz?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) bir şeyler yazıyorum. ☐ Bazen (birkaç ayda bir kez) bir şeyler yazmayı deniyorum. ☐ Hemen hemen hiç yazmıyorum.
Fakültedeki derslerinize ilişkin görüşleriniz.	
1. Fakültedeki derslerinizde yaptığınız etkinliklerden/çalışmalardan en çok hangilerini seviyorsunuz?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma ☐ Dil Bilgisi ☐ Edebiyat ☐ Tercüme
2. Yazma ile ilgili dersler/etkinlikler ilginizi ne kadar çekiyor?	☐ Çok ☐ Biraz ☐ Hiç çekmiyor
3. Sizce programdaki dersleriniz Türkçe yazma becerinizi geliştirmenize yardımcı oluyor mu?	☐ Evet ☐ Kısmen ☐ Hayır
4. Sınıfta yazma çalışmaları yapıyor musunuz?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) yapıyoruz. ☐ Bazen (ayda bir kez) yapıyoruz. ☐ Hemen hemen hiç yapmıyoruz.
5. Yazmayla ilgili dersleriniz dışında diğer dersleriniz için (tarih, edebiyat, tercüme vb.) Türkçe yazarak ödev yapıyor musunuz?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) Türkçe yazmamı gerektiren ödev yapıyorum. ☐ Bazen (ayda bir kez) Türkçe yazmamı gerektiren ödev yapıyorum. ☐ Hemen hemen hiç yapmıyorum.
6. Beşinci soruda ifade edilen ödevler dışında kompozisyon veya kısa yazılar yazma gibi ödevleriniz oluyor mu?	☐ Çok sık (haftada en az bir kez) yazma ödevi hazırlıyorum. ☐ Bazen (ayda bir kez) yazma ödevi hazırlıyorum. ☐ Hemen hemen hiç yazma ödevim olmuyor.

7. Sizce yazma çalışması yaptırılan derslerin sayısı yeterli mi?	☐ Evet ☐ Hayır
8. Sizce derslerde yazma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmalara/etkinliklere ayrılan zaman yeterli mi?	☐ Evet ☐ Hayır
9. Sizce yazma becerisi için ayrı bir ders olmalı mı?	☐ Evet ☐ Hayır
10. Sınıfta kullandığınız kaynaklar (ders kitabı, yardımcı kitaplar vb.) ve materyaller (çalışma kâğıtları, etkinlikler, haritalar, maketler vb.) yazma becerinizi geliştirmeniz için yeterli mi?	☐ Evet ☐ Hayır
11. Türkçe öğrenirken en çok hangi konularda zorlanıyorsunuz?	
12. Türkçe yazarken en çok karşılaştığınız sorun ne?	
13. Yazma becerinizi geliştirme konusunda derslerinizin daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?	

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçip bir yazı yazınız.

1. Gelecekle ilgili hedeflerinizi ve bu hedeflere ulaşmak için neler yaptığınızı ya da yapmayı düşündüğünüzü anlatan bir yazı yazınız.

2. Uzaktan eğitimi ile örgün eğitimi faydaları ve farkları açısından karşılaştırınız. Siz hangisine tercih edersiniz? Neden?

3. Hobilerinizi anlatan bir yazı yazınız

EK.2 Öğretim Üyesi Bilgi Toplama Formu

Öğretim Üyesi Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Gürcistan'daki üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen/hocaların Gürcü öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşleri nedir?

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yapılan Öğretim Üyesinin Adı:

Görev Yaptığı Üniversite:

Mezun Olduğu Bölüm:

Kaç Yıldır Görev Yapıyor:

Verdiği Dersler:

1. Öğrencilerinizin Türkçe yazma düzeylerini nasıl buluyorsunuz?

2. Sizce Türkçe yazarken öğrenciler en çok nerelerde zorlanıyor?

3. Öğrencilerin yazma düzeyinde/başarısızlığında hangi değişkenlerin (uygulanan müfredat, verilen dersler, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller, ders kitabı) etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

4. Hangi ders kitabını kullanıyorsunuz?

5. Yazma becerisi alanına yönelik olarak ders kitabı veya çalışma kitabındaki etkinlikler hakkında görüşleriniz nedir?

Ders kitaplarının öğrencinin seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri sayıca yeterli buluyor musunuz? Neden?

Ders kitabı veya çalışma kitabındaki yazma etkinlikleri öğrencilerin yazma becerisini geliştirecek nitelikte mi?

6. Derste ders kitabı dışında kullandığınız diğer/ekstra materyal (ek kitaplar, çalışma kâğıdı vb.) var mı? Bunları nasıl kullanıyorsunuz? (Örnek istenecek)

7. Öğrencilerinizin Türkçe yazma konusundaki eksikliklerini veya ihtiyaçlarını nasıl belirliyorsunuz?

8. Derslerinizi işlerken belirlediğiniz eksiklik ve ihtiyaçları kullanıyor musunuz? Nasıl?

9. Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

10. Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmek için ne tür etkinlikler yaptırıyorsunuz?

11. Öğrencilerinizin yazma becerisini geliştirmek için ne tür ödevler veriyorsunuz?

12. Öğrencilerinizin yazılarına geribildirim veriyor musunuz?

13. (On birinci soruya cevabı Evet ise) Öğrencilerinizin yazılarına ne tür geribildirimler veriyorsunuz? (Örnek istenecek)

14. Bölümde uygulanan Müfredatın yazma becerisini geliştirmede yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

(Cevabı olumsuz olursa) Sizce ne gibi eksiklikler var?

Sizce yazma için ayrı bir ders olmalı mı?

Sizce öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlık sınıfı olmalı mı?

15. Yukarıdaki konular dışında araştırmama katkı sağlayacağını düşündüğünüz farklı görüş ve önerileriniz var mı? Eğer varsa bu konuda bana tavsiyeleriniz/önerileriniz nelerdir?

EK.3 Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
SAYFA DÜZENİ	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kağıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kağıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	Paragraflar arsında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.

PLAN VE İŞLEYİŞ	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.
	*Konuya uygun örneklere yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örneklere yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.

	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

EK.4 Ders Tanımlama Formları

Tiflis İvane Cavakhişvili Devlet Üniversitesi - Ders Tanımlama Formu

Dersin Adı	Çeviri Teorisi ve Pratiği (Türk Dili)
Fakülte/ Bölüm	Beşeri Bilimler Fakültesi – Orta Doğu Bilimleri Bölümü – Türkoloji Bölümü
Eğitim kursu durumu	Zorunlu
Önkoşullar	Gürcü ve Türk dillerinin iyi düzeyde bilmesi, Eski Türk Edebiyatı Tarihi, Yeni Türk Edebiyatı Tarihi, Çağdaş Türk Edebiyatı Tarihi, Türk Dili 6
AKTS	5
Dersin Saatleri	125 Saat
Dersin Amacı	Bu ders, Türk dili ve edebiyatı alanında geleceğin uzmanları olan Türkologlara çağdaş çeviri kuramlarını tanıtmayı ve bu temelde gelecekteki çevirmenler için çeviri sürecini modelleyerek pratik beceriler kazanmayı amaçlamaktadır.
Puanları Dağıtma	Derse katılma – 10; Sunum – 20; Vize 1 – 15; Vize 2 – 15; Final - 40
Eğitim Kursu Şekli	Ders, grup çalışması, uygulama
Sonuçlar	**Kursu tamamladıktan sonra öğrencı:** **Bilgi ve anlama** Bu kurs, yüksek nitelikli bir Türkçe tercüman ve tercüman geliştirmeye yardımcı olacaktır. Başarılı bir öğrenci dersi dinledikten sonra çalışılan normlara göre farklı (sanatsal, bilimsel ...) metinleri çevirebilmelidir. **Bilgiyi uygulamada kullanma becerisi**: Türk kültür ortamında ve kendine özgü gerçeklerinde, belirli bir çevirmen, çeviri materyali açısından gerekli deneyim ve becerileri kazanacaktır. Çeviri dilinde belirli bir çeviri biriminin işlevsel karşılığını bulmakta zorlanmayacak ve üslup eşdeğerliğini de dikkate alarak yeterli bir çeviri yapabilecektir. Yani, mezun, çalışılan teorik materyale dayalı çeviri becerilerine sahip olmalıdır. **Sonuç Çıkarma Yeteneği:** Öğrenci, edindiği bilgi ve becerileri doğru bir şekilde gösterebilmelidir. **İletişim becerileri:** Bu dersi dinledikten sonra, konunun özelliklerine bağlı olarak öğrenciler iletişim becerilerini geliştirirler. **Öğrenme Yeteneği:** Öğrenci, süreci tutarlı ve kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek ve ardından çeviri konularını bağımsız olarak çalışabilmek için öğrenme sürecinde öğrenme becerisini geliştirmelidir. **Değerler:** Yerleşik değerleri analiz etme, yeni değerler oluşturmada söz sahibi olma (oluşum sürecine katılım) bu konuyu öğrenmenin önemli sonuçlarından biridir.
Öğretim ve Öğrenim Yöntemi	Sözlü yöntem, kitap üzerinde çalışma yöntemi, yazılı çalışma yöntemi, açıklama yöntemi, tartışma, grup çalışması.
Ders kitabı/Kaynaklar	1. Gachechiladze, G. *Edebi çeviri teorisinin sorunları*. Tiflis, 1956 2. Panjikidze, D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995 3. Panjikidze, D. *Çeviri teorisi ve pratiği.* Tiflis, 1988 4. Найда Ю.А. Наука перевода. ВЯ, IV, 1970 5. 5.Nida, Eugene A and Charles R Taber. The Theory and Practice of Translation. Leiden 1969

	6. 6.Waard, Jan de and Eugene A Nida. From One Language to Another. Nashville: Nelson 1986 7. 7.Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974 8. 8.Комиссаров В.Н Лингвистика перевода. М., 1980 9. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М., 1973 10. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975 11. Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999
Yardımcı Ders Kitapları	1. Shanidze, A. *Gürcü dilbilgisinin temelleri,* Cilt III, Tiflis, 1980 2. Kvachadze, L. *Çağdaş Gürcü dilinin sözdizimi.* Tiflis, 1996 3. Арнольд И.В. Стилистика декодирования. Л., 1974 4. Брандес М.П. Стиль и перевод. М., 1988 5. Murry J.M. The Problem of Style, Oxford, 1922. 6. Spencer J., Gregory M. An Approach to the Study and Style. London, 1964 Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983 7. Kade,O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. Leipzig, 1971 8. Smalley, William. Translation as Mission. Mercer.1991 **İnternet Kaynakları:** 9. www.**translation**directory.com 10. www.translatum.gr

Hafta	Ders Konusu	Kaynak (sayfaları vererek)
1.	Ders - diller arası iletişimin bir eylemi olarak çeviri Çalışma Grubu (Sunum) - "Çeviri yapmak" ve "Çeviri"	Комиссаров В. Лингвистика перевода. М., 1980. Ст. 65-78; Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983, Ст. 121-132 Panjikidze,D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995, s.6-14
2.	Ders - Yeterli çeviri Çalışma grubu – dilsel ve değişmeyen anlamlar	Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975, Ст. 29-35; Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983, Ст. 51-64
3.	Ders - Çeviri Stilleri Çalışma Grubu (Sunum) - Stil denkliği sorunu	Брандес М.П. Стиль и перевод. М., 1988. Ст. 86-112 Panjikidze,D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995, s.114-123
4.	Ders - edebi çevirinin özü Çalışma grubu - bilgilendirici ve sanatsal çeviri	Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974.Ст. 101-113 Gachechiladze, G. *Edebi çeviri teorisinin sorunları*. Tiflis, 1956, s.34-39
5.	Ders - çeviri birimi Çalışma Grubu - Bütün ve parçanın etkileşimleri	Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М., 1973, Ст. 27-41 Panjikidze,D. *Çeviri teorisi ve pratiği.* Tiflis, 1988, s.56-69

6.	Ders - Biçimsel ve dinamik eşdeğerlik Çalışma grubu - sözcüksel ve dilbilgisel dönüşümler	Найда Ю.А. Наука перевода. ВЯ, IV, 1970. Ст. 33-42
7	Ders - Çeviri sürecinin aşamaları Çalışma grubu - çeviri sürecinin modellenmesi	Комиссаров В. Лингвистика перевода. М., 1980. Ст. 72-83 Panjikidze,D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995, s.21-24
8.	Ders - Dilbilimsel ve dil dışı faktörler Çalışma grubu - çeviride ulusal renk kavramı	Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975. Ст. 82-91; Panjikidze, D. *Çeviri teorisi ve pratiği.* Tiflis, 1988, s.42-49
9.	Ders - Gürcü ve Türk dillerinin genel üslupla zıt tanımları Çalışma grubu (sunum) (kurgusal bir metnin veya sanatsal çevirinin sunumu ve analizi) IX 1 saat. Dilbilgisi ve stil düzeyinde özdeş ve özdeş olmayan formlar	Panjikidze,D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995, s.136-142
10.	Ders - Gürcüce ve Türkçe'de İsim. Çalışma Grubu - (Sunum) - Gürcüce ve Türkçede İsim	Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999, s.14; 29-32
11.	Ders - Türkçe Zamir Sistemi Çalışma Grubu (Sunum) - Gürcüce Çeviride Makale ve Cinsiyet Kategorileri	Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999, s.40-49
12.	Ders - Türkçe fiil sistemleri Çalışma grubu - sunum - Gürcüce ve Türkçe fiil zaman formları	Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999, s.64-72
13.	Ders - Türkçede masdar yapılarının Gürcüce karşılıkları Çalışma grubu – Türkçede masdar yapılarının Gürcüce karşılıkları	Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999, s.88-94
14.	Ders - Türkçe'de genel bir mevcudiyet kategorisi ve Gürcüce aktarımının yolları Çalışma grubu - Türkçede genel mevcudiyet kategorisi ve Gürcüce aktarım yolları	Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999, s.15-29
15.	Final Testi	

Dersin Adı	Çeviri Uygulaması (Türk Dili)
Fakülte/ Bölüm	Beşeri Bilimler Fakültesi – Orta Doğu Bilimleri Bölümü – Türkoloji Bölümü
Eğitim kursu durumu	Zorunlu
Önkoşullar	Türk Dili 4
AKTS	5
Dersin Saatleri	125 Saat

Dersin Amacı	Dersin amacı, lisans programı mezunlarının çeviri faaliyetlerine hazırlamasıdır. Kurs, Türk dilinin yazılı ve eş zamanlı tercümesinin özelliklerini ve uzmanlık tercüme için gerekli unsurlarının öğretilmesini kapsar.
Puanları Dağıtma	Derse katılma – 20; Sunum – 10; Vize 1 – 15; Vize 2 – 15; Final - 40
Eğitim Kursu Şekli	Ders, grup çalışması, uygulama
Sonuçlar	**Bilgi ve anlama** Kursu tamamladıktan sonra öğrencı: Orta ve zor düzeydeki Türkçe metinlerin işlenmesi, içindeki terminolojiyi bulup anlayabilme, Gürcüceye doğru bir şekilde aktarma ve gerekirse terminolojik özelliklerini açıklamak. Öğrenci, Türkçe yazım kılavuzunun gereklerine uygun olarak Türkçe bir metin oluşturup onu belge olarak biçimlendirmekte zorlanmayacaktır. **Genel beceriler** A) Grupta çalışabilme becerisi B) Bağımsız çalışabilme becerisi C) Öğrenmeyi ve bilgiyi sürekli güncelleme yeteneği Ç) Analiz etme yeteneği D) Sunum becerileri E) İşe başlamadan önce bir plan hazırlama ve öncelikler belirleme becerisi.
Öğretim ve Öğrenim Yöntemi	Sözlü yöntem, kitap üzerinde çalışma yöntemi, yazılı çalışma yöntemi, açıklama yöntemi, tartışma, grup çalışması.
Ders kitabı/Kaynaklar	1. Tahir Nejat Gencan,Dilbilgisi, Ankara 2001 2. Tuncer Gülensoy,Türkçe El kitabı, Ankara 2000 3. Хрестоматийное пособие по газетно-журнальному переводу, Ереван 1967 4. Hakan Koç- Tarhan Öztoprak, Yazışma Teknikleri (örnekler ve uygulamalar), Ankara 2003
Yardımcı Ders Kitapları	1. Gülsel Sev, Etmek Fiiliyle Yapılan Birleşik Fiiller ve Tamlayıcılarla kullanılışı. Ankara2001 2. Nurettin Koç, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum. İstanbul 1988 3. Tuncer Gülensoy,Türkçe El Kİtabı. Ankara 2000 4. www. trt.com 5. www. tdk.tr.com

Hafta	Ders Konusu	Kaynak (sayfaları vererek)
1.	Ders/Uygulama - Yazışma kavramı ve yazışmalarda içerik yönünden düzenleme	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.39-46
2.	Ders/ Uygulama - Yazışmada dilbilgisi ve imla yönünden düzenleme.	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.46-52

3.	Ders/Uygulama - Dil ve anlatım bozuklukları	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.52-56
4.	Ders/Uygulama - Resmi yazılarda şekli kuralları	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.59-75
5.	Ders/ Uygulama - Resmi yazı çeşitleri:1. dilekçe 2. rapor 3. tutanak	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.77-83
6.	Ders/Uygulama - Resmi yazı çeşitleri:1. Sözleşme 2. şartname 3. tezkere	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.88-93
7	Ders/ Uygulama - Resmi yazı çeşitleri:1. Müzekkere 2. mazbata 3. genelge 4. vekaletname	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.95-103
8.	Ders/ Uygulama - iş yazılarında şekli kavramı	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.113-116
9.	Ders/Uygulama - iş yazıları çeşitleri: 1.sirkuler 2. Basılı reklam mektupları 3. Satış mektupları	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.119-125
10.	Ders/Uygulama - iş yazıları çeşitleri: 1.istek mektupları 2. başvuru mektupları 3. sıparış mektupları	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.129-136
11.	Ders/Uygulama - iş yazıları çeşitleri: 1.kredi mektupları 2. Tahsilat ve ödemeler mektupları 3. Red.kabul mektupları	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.150-156
12.	Ders/ Uygulama - iş yazıları çeşitleri: 1.tebrik mektupları 2. teşekkür mektupları 3. Başsağlığı ve teseli mektupları 4. davetiyeler	Hakan KOÇ, Yazışma teknikleri,Ankara 2003, s.161-167
13.	Türkçe ve Gürcüce gazete makalelerinin çevirisi	www. gazeteler.com
14.	Türkçe ve Gürcüce gazete makalelerinin çevirisi	www. gazeteler.com
15.	Final Testi	

Gürcistan Üniversitesi – Ders Tanımlama Formu

Dersin Adı	Türk Dili 8 (Çeviri teorisi ve pratiği)
AKTS	6
Açıklama	Eğitim kursu, Türkçeden-Gürcüceye ve Gürcücede-Türkçeye çeviri sürecinin modellenmesi ve denkliğini içerir. Öğrenci için pratik sözlü ve yazılı çeviri kültürünün anlamsal-stilistik yönler bilgisine yetkinlik oluşturmasını sağlanmaktadır.
Dersin Amaçları	Bu dersin amacı, Türkçeden Gürcüceye ve tersi, teorik ve pratik çeviri temellerini geliştirmektir. Kültür, çıkarılan bilgi ve kaynakların analitik olarak işlenmesi, karmaşık metinlerin Türkçe orijinalinden okunması, çevrilmesi, anlatım yapmak, karmaşık sohbet konuları üzerinde diyalog kurmak, sözlükleri akıcı bir şekilde kullanmak ve zor metinleri okuyarak anlamak ve üretim yetkinliği.
Sonuçlar	**Bilgi ve anlama** Kursu tamamladıktan sonra öğrenci : Türkçeden Gürcüceye ve Gürcüceden Türkçeye ilgili çeviri için gerekli sözdizimsel yapılar içerisinde sözlü ve yazılı çeviri oluşturma ilkelerini, Çağdaş Türk ve Gürcü dillerinin sözlü ve yazılı çeviri özelliklerinin teorisi ve pratiğinin genel prensiplerini, Türkçeden Gürcüceye ve Gürcüceden Türkçeye çevirmenin doğru yönetişimi oluşturulan unsurlarını tanır. **Beceri** Kursu tamamladıktan sonra öğrenci: Türkçeden Gürcüce'ye ve Gürcüceden Türkçeye çeviriyi yeterli şekilde yönetmek, Kompozisyonel olarak karmaşık Türkçe metinlerin / belirli terminolojiye doymuş bilgilerin yazılı çevirisi, Belirli terminolojiyi içeren bir konuşmanın / raporun eşzamanlı çevirisi, Kendiliğinden (Spontane) çeviri üretmek, Grup karar verme sürecine katılım, Çağdaş bilgi ve iletişim teknolojilerinin hedeflenen kullanımı, Türkçe konuşulan dünyanın farklı alanlarından temsilcilerle engelsiz, spontane iletişim,

	Belirli ve / veya çeşitli konulara dayalı etkileşimli diyaloglara kendiliğinden katılım, Dil yeterliliğinde daha fazla mükemmellik, Kendi çalışma zamanını planlama ve yönetme, Kendi yeteneklerinin objektif değerlendirmesi, Edinilen bilgi ve deneyimi yenileriyle bütünleştirmesi yapabilir.

Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi – Ders Tanımlama Formu

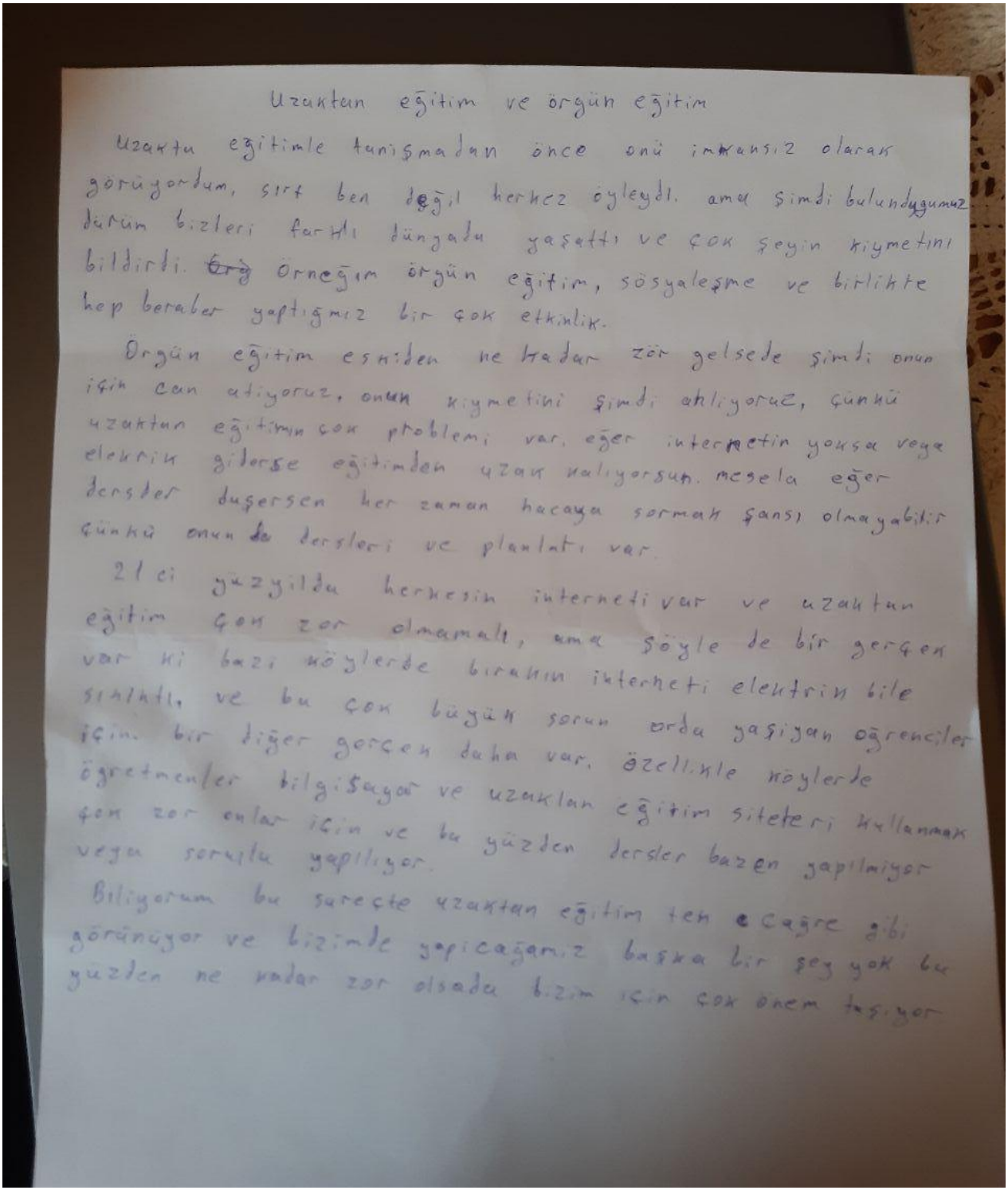
Dersin Adı	Türkçeden Gürcüceye Çeviri Teorisi ve Pratiği
Fakülte/ Bölüm	Fen Edebiyat Fakültesi - Orta Doğu Filolojisi Bölümü – Türk Filolojisi
Uyguladığı Sınıf	4. Sınıf. Güz dönemi
Eğitim kursu durumu	Zorunlu
Öğretim Dili	Gürcüce
AKTS	5
Dersin Saatleri	125 Saat
Dersin Amacı	Bu ders, Türk dili ve edebiyatı alanında geleceğin uzmanları olan Türkologlara çağdaş çeviri kuramlarını tanıtmayı ve bu temelde gelecekteki çevirmenler için çeviri sürecini modelleyerek pratik beceriler öğrenmeyi amaçlamaktadır.
Dersin Önkoşulları	Yok
Eğitim Kursu Şekli	Ders, grup çalışması
Sonuçlar	**Bilgi ve anlama** Kursu tamamladıktan sonra öğrencı: Türk dili ile ilgili bilgi edinecek; Basit iletişim birimleri veya basit cümleleri oluşturacak; Temel gramer unsurlarını tanımlama, fonetik unsurlarını değerlendirme becerisi kazanacaktır. En basit dil materyalini seçme ve temel çeviri çalışmalarını (yazılı ve sözlü) gerçekleştirme becerisini geliştirecektir. **Genel beceriler** A) Grupta çalışabilme becerisi B) Bağımsız çalışabilme becerisi C) Sunum becerileri
Öğretim ve Öğrenim Yöntemi	Sözlü yöntem, kitap üzerinde çalışma yöntemi, yazılı çalışma yöntemi, açıklama yöntemi, tartışma, grup çalışması.

Puanları Dağıtma	Derse katılma – 30; Vize – 30; Final – 40.
Ders kitabı/Kaynaklar	Gachechiladze, G. *Edebi çeviri teorisinin sorunları*. Tiflis, 1956 Panjikidze, D. *Çevirinin yeni teorileri ve stil denkliği sorunu.* Tiflis, 1995 Panjikidze, D. *Çeviri teorisi ve pratiği.* Tiflis, 1988 Найда Ю.А. Наука перевода. ВЯ, IV, 1970 Nida, Eugene A and Charles R Taber. The Theory and Practice of Translation. Leiden 1969 Waard, Jan de and Eugene A Nida. From One Language to Another. Nashville: Nelson 1986 Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 1974 Комиссаров В.Н Лингвистика перевода. М., 1980 Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. М., 1973 Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 1975 Kvantaliani, E. Canaşia, N. *Türkçe Ders Kitabı.* Tiflis, 1999
Yardımcı Ders Kitapları	Shanidze, A. *Gürcü dilbilgisinin temelleri*, Cilt III, Tiflis, 1980 Kvachadze, L. *Çağdaş Gürcü dilinin sözdizimi.* Tiflis, 1996 Арнольд И.В. Стилистика декодирования. Л., 1974 Брандес М.П. Стиль и перевод. М., 1988 Murry J.M. The Problem of Style, Oxford, 1922 Spencer J., Gregory M. An Approach to the Study and Style. London, 1964 Федоров А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983 Kade, O. Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation. Leipzig, 1971 Smalley, William. Translation as Mission. Mercer.1991

Dersin Adı	Çeviri Uygulaması
Fakülte/ Bölüm	Fen Edebiyat Fakültesi - Orta Doğu Filolojisi Bölümü – Türk Filolojisi
Uyguladığı Sınıf	4. Sınıf. Güz dönemi
Eğitim kursu durumu	Zorunlu
Öğretim Dili	Gürcüce
AKTS	5
Dersin Saatleri	125 Saat
Dersin Amacı	Bu dersin amacı, çeviri becerilerini geliştirmek ve hem edebi hem de günlük konuşma dilinde konuşmaktır. Ders, çağdaş Türk medyası ve üzerindeki resmi belgeleri (mektuplar, başvurular, vb.) ve basının çeşitli konularını (siyasi basın, ekonomi, çatışmalar, kamusal yaşamın çeşitli alanları) içerir; Hem yazarak hem de dinleyerek metni oluşturma ve çeviri yapma becerilerini geliştirmek; Sözlü çeviride anahtar kelimelerinin tespiti (sabitleme).
Dersin Önkoşulları	Yok
Eğitim Kursu Şekli	Ders, grup çalışması
	Bilgi ve anlama Kursu tamamladıktan sonra öğrencı: Orta ve zor düzeydeki Türkçe metinlerin işlenmesi, içindeki terminolojiyi bulup anlayabilme, Gürcüceye doğru bir şekilde aktarma ve gerekirse terminolojik özelliklerini açıklamak.

Sonuçlar	Öğrenci, Türkçe yazım kılavuzunun gereklerine uygun olarak Türkçe bir metin oluşturup onu belge olarak biçimlendirmekte zorlanmayacaktır. **Genel beceriler** A) Grupta çalışabilme becerisi B) Bağımsız çalışabilme becerisi C) Öğrenmeyi ve bilgiyi sürekli güncelleme yeteneği Ç) Analiz etme yeteneği D) Sunum becerileri E) İşe başlamadan önce bir plan hazırlama ve öncelikler belirleme becerisi.
Öğretim ve Öğrenim Yöntemi	Sözlü yöntem, kitap üzerinde çalışma yöntemi, yazılı çalışma yöntemi, açıklama yöntemi, tartışma, grup çalışması.
Puanları Dağıtma	Derse katılma – 30; Vize – 30; Final – 40.
Ders kitabı/Kaynaklar	"Cumhuriyet" gazetesi, ''Avrasya Dosyası" dergisi, "Avrasya Etüdleri" dergisi, Osmanlı,Yönet. Güler Eren, cilt 12, Ankara,1999. (Makaleler)
Yardımcı Ders Kitapları	İmlâ Kılavuzu, Türk Dil Kurumu, Ankara, 2000; İnci Eninün, Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları

EK.5 Öğrencilerin Yazı Kâğıtlarından Örnekler



Uzaktan eğitim ve örgün eğitim

Uzaktan eğitimle tanışmadan önce onu imkansız olarak görüyordum, sırf ben değil herkez öyleydi. ama şimdi bulunduğumuz durum bizleri farklı dünyada yaşattı ve çok şeyin kıymetini bildirdi. ~~örg~~ Örneğin örgün eğitim, sösyalleşme ve birlikte hep beraber yaptığımız bir çok etkinlik.

Örgün eğitim esnıden ne kadar zor gelsede şimdi onun için can atıyoruz, onun kıymetini şimdi anlıyoruz, çünkü uzaktan eğitimin çok problemi var. eğer internetin yoksa veya elektrik giderse eğitimden uzak kalıyorsun. mesela eğer dersler düşersen her zaman hacaya sormak şansı olmayabilir çünkü onun da dersleri ve planları var.

21 ci yüzyılda herkesin interneti var ve uzaktan eğitim çok zor olmamalı, ama şöyle de bir gerçek var ki bazi köylerde bırakın interneti elektrim bile sıkıntı. ve bu çok büyük sorun orda yaşıyan öğrenciler için. bir diğer gerçek daha var. özellikle köylerde öğretmenler bilgisayar ve uzaktan eğitim siteleri kullanmak çok zor onlar için ve bu yüzden dersler bazen yapılmıyor veya sorunlu yapılıyor.

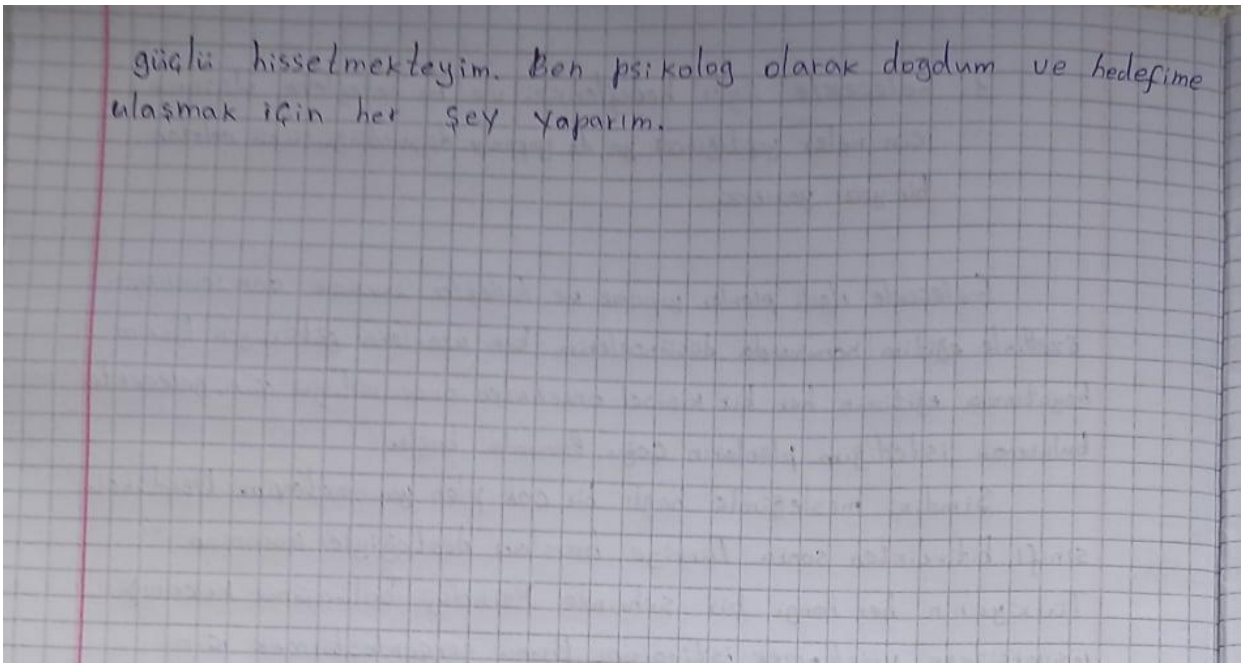
Biliyorum bu süreçte uzaktan eğitim ten e cağre gibi görünüyor ve bizimle yapıcağamız başka bir şey yok bu yüzden ne kadar zor olsada bizim için çok önem taşıyor

1. Gelecekle ilgili hedeflerinizi ve bu hedeflere ulaşmak için neler yaptığınızı ya da yapmayı düşündüğünüzü anlatan bir yazı yazınız.

Gelecekle ilgili planlar yapmak ve hedefler kurmak çok severim özellikle eğitim konusunda düşüncelerim beni uzaklara götürüyor. Benim hayatımda eğitimin her bir kişisel öncelikten önce olduğu için, gelecekte bulunmak istediğim planların çoğu bununla bağlı.

Şimdiki mesleğimle bağlı bir çok plan yapmaktayım. Dördüncü sınıfı bitirdikten sonra Türkiye bursları desteğiyle kocaman Türkiye'nin her hangi bir şehrinde Psikoloji bölümünün kazanıp üniversitege yükleanmek istiyorum. Bunu gerçekleştirmek için kendi üniversitemde fenlerimin puanları yüksek ve Türkçem iyi seviyede yeterki olmalı. Kendime "yeter ki düşüncelerim rüya değil, gerçek olsun, elimden gelen her şey yaparım" diye söz verdim. Hedefime ulaşmak için gece gündüz çalışacağım, üniversite ödevlerimden saire bol eksersizler yapacağım, materyalleri okuyacağım, dinleme, konuşma ve yazma kabiliyetimin seviyesini geliştireciğim ve bana destek olan insanları hayal kırıklığına uğratmayacağım. Dünyada gelişmiş olaylara göre insanların çoğunun iyi bir psikologa ihtiyacı var. Ama daha bitmedi. Normal hayattada stresli çevreden çalışmaktan ve okumaktan yorgun olan insanların içini boşaltmaya, onları dinleyen ve sorunlarına çözüm bulduran kişi lazım. Gelecekte planları gerçekleştirebilirsem ve hiç olmazsa bir kişinin hayatını değiştirebilirsem, bana daha fazla özgüven ve motivasyon verilecek.

Hayaller kurmayı ve havada uçmayı pek çok sevmiyorum ben çok gerçekçi bir insanım ve kendimi bu bölümde


güçlü hissetmekteyim. Ben psikolog olarak doğdum ve hedefime ulaşmak için her şey yaparım.

Hobilerim.

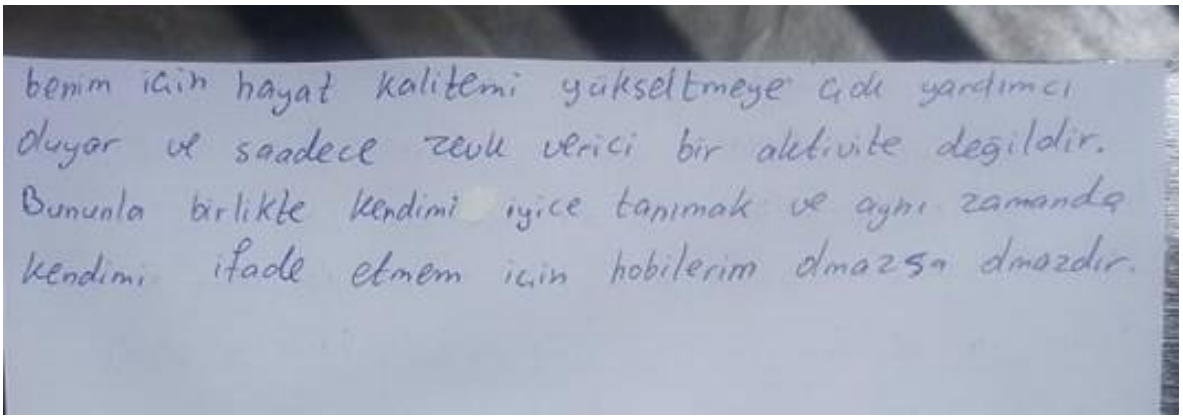
Tüm insanlar gibi benim de çok sevdiğim bir aktivitem var. Daha spesifik olarak dikiş dikmek. Gelecekti mesleğimden çok farklı bir faaliyet, ama ben bu hobimi çok seviyorum ve dikmek beni gerçekten dinlendiriyor.

Keyifli bir süreç olmasının yanında faydası da vardır. Kendi ellerimle kıyafet dikebildiğim için çok mutluyum. Böylece kıyafetler çok daha ucuza çıkıyor ve aynı zamanda süreçten zevk alıyorum. Böyle bir hobi bulduğum için çok mutluyum.

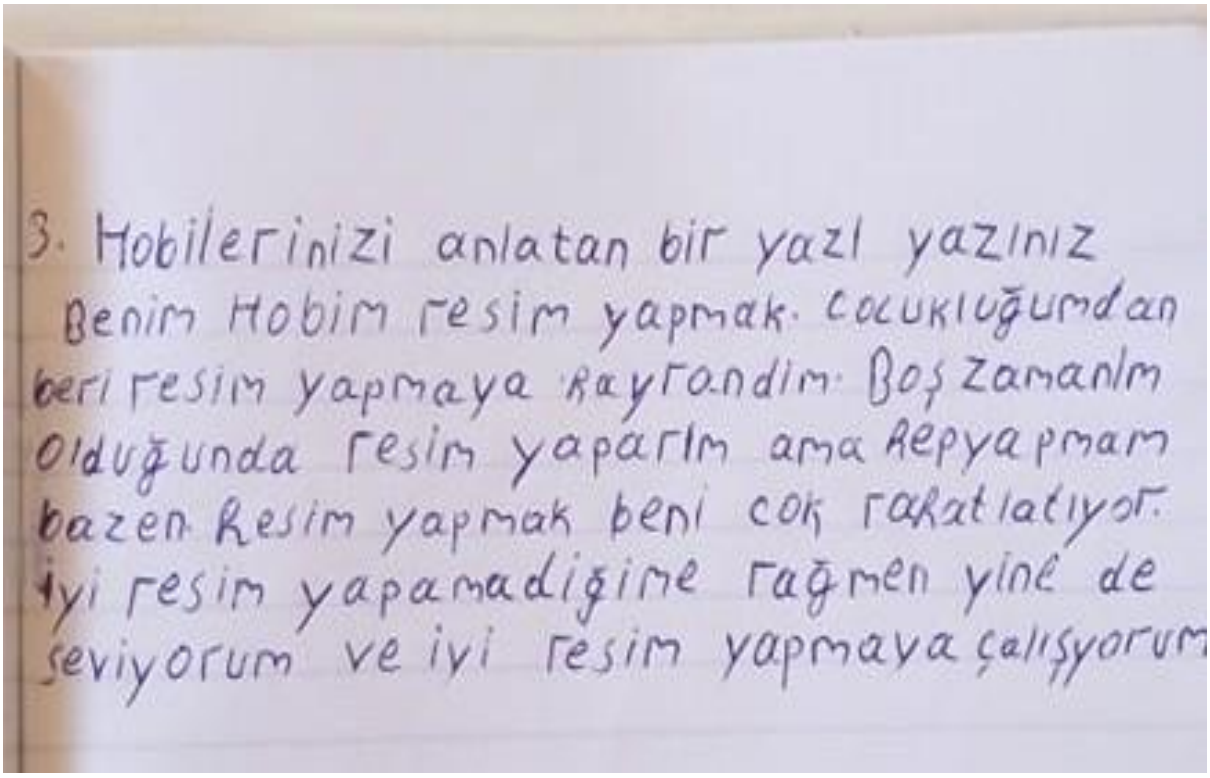
Hobilerinizi anlatan bir gazı yazınız

Hobi insanın hayatında ruhunu zenginleştiren ve zekasını geliştiren ayrılmaz parçalardan biridir. Her insan tek bir ya da çeşitli hobilere sahip olabiliyordur. Tabi bu konuda benim de bir farkım yok ve birçok insan gibi çeşitli hobilerim vardır. Örneğin kitap okumak, müzik dinlemek ve yürüyüş yapmak sevdiğim hobiler arasında yer almaktadır. İlk bakışta, hobi dediğimizde basitçe sayabileceğimiz, sıkça meşgul olduğumuz zevk verici aktiviteler aklımıza gelmektedir. Ancak hobilerin daha ötesi anlamı olduğunu herkese malumdur. Hobilerimin hayatımdaki tuttuğu yeri ve anlamı uzun uzun yazabilirim, ancak son zamanlarda hobilere dair daha önemli bir unsuru dikkatimi çekti ve tam da bunun üzerine durmak isterim.

Hobilerime sevе sevе meşgul olabilmem için boş zamanım dönem dönem çok ya da az oluyor. Ama her ne kadar seviyor olsam da aynı hobimle her boş vaktim olduğunda meşgul olmam imkansızdır. İyice dikkat ettiğimde hobilerimin iç dünyam ile iç içe bağlı olduğunu fark ettim. İçimde nasıl hissediyorsam ya da neye ihtiyacım varsa hobimi de ona göre seçerim. Örneğin kitap okumak konsantrasyonum bozuksa çok yardımcı oluyor ve bu amaçla kullanırım. Müzik dinlemek içim daraldığında ya da tersine rahatladığında, kendimi tam hissetmeme yardımcı oluyor. Eğer çok derin düşünmem ve karar vermem gerekiyorsa sık sık yürüyüşe çıkıyorum. Sonuç olarak hobilerim



benim için hayat kalitemi yükseltmeye çok yardımcı
duyor ve saadece zevk verici bir aktivite değildir.
Bununla birlikte kendimi iyice tanımak ve aynı zamanda
kendimi ifade etmem için hobilerim dmazsa dmazdır.



3. Hobilerinizi anlatan bir yazı yazınız
Benim Hobim resim yapmak. Çocukluğumdan
beri resim yapmaya kayrandim. Boş zamanlm
olduğunda resim yaparlm ama kepyapmam
bazen Resim yapmak beni çok rahatlatiyor.
iyi resim yapamadiğime rağmen yine de
seviyorum ve iyi resim yapmaya çalişyorum



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…