



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZIM İLE
İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NESİBE TİNTİN

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YUSUF AVCI**

ÇANAKKALE - 2024



T.C.

ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZIM İLE İLGİLİ
ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NESİBE TİNTİN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YUSUF AVCI

ÇANAKKALE - 2024



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Nesibe TİNTİN tarafından Prof. Dr. Yusuf AVCI yönetiminde hazırlanan ve 05/06/2024 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazım ile İlgili Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Yusuf AVCI

.....

(Danışman)

Prof. Dr. Keziban TEKŞAN

.....

Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

.....

Tez No : 10648504

Tez Savunma Tarihi : 05/06/2024

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL
Enstitü Müdürü

...../...../2024

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak tezimi hazırladığımı, etik kurallar çerçevesinde veriler elde ederek sunduğumu, yararlandığım eserlerden uygun atıflarda bulunarak kaynak olarak gösterdiğimi, tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, verilerde bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhime olabilecek tüm hak ve kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Nesibe TİNTİN

05/06/2024

TEŞEKKÜR

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme adına yapılan çalışmalar bu sorunları azaltmaya yöneliktir. Bu sorunları ortadan kaldırmak eğitimcilerin, araştırmacıların sorumluluğu olduğu kadar öğrencilere de aittir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları doğrultusunda bu becerileri geliştirme ihtiyaçları da değişmektedir.

Bu araştırma, yazım sorunlarını ele almıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin yaptığı yazım yanlışları belli başlıklar halinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda yazım sorunları ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışma sürecinde eleştiri ve yönlendirmeleri ile yardımcı olan değerli hocam, Prof. Dr. Yusuf AVCI 'ya içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın yapılması sürecinde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER öğrencilerini ve sınıflarını araştırmamda denek ve araştırma ortamı olarak kullanmamda gösterdiği anlayış, ilgi ve desteklerinden dolayı değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Değerli eşim Cihan TİNTİN' e çalışmam boyunca göstermiş olduğu özverili destekten dolayı çok teşekkür ediyor, sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2024

Nesibe TİNTİN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZIM İLE İLGİLİ ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR

Nesibe TİNTİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Yusuf AVCI

05/06/2024, 88

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları yazım sorunlarına, bu sorunların nedenini belirlemeye odaklanmaktadır. Nitel bir yaklaşım olan vaka çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'de farklı ülkelerden gelen (Afgan, Özbek, Kazak gibi) B1 ve B2 seviyesindeki 34 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Metin yazma çalışması yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımında nasıl yanlışlıklar yapıldığı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım konusunda yaşanan sorunlar dilden dile nasıl farklılık gösterdiği araştırılmıştır. Yaptığım araştırmada elde ettiğim verilerde öğrencilerin yanlış yazdığı harfler benzerlik göstermekte. Kelimelerin yazımındaki yanlışlıklar ise ses olayı, büyük ünlü uyumu gibi vb. farklı nedenlere dayanmakta. Noktalama işaretleri ile ilgili konu hakimiyeti yeterli bulunulmamaktadır.

Çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştığı sorunlarının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Öğrenimi, Noktalama İşaretleri, Ana dil, Ses Bilgisi ve Yazım Sorunları.

ABSTRACT

IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE PROBLEMS ENCOUNTERED BY STUDENTS RELATED TO WRITING

Nesibe TİNTİN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf AVCI

06/05/2024, 88

This study focuses on the spelling difficulties encountered by learners of Turkish as a foreign language, determining the nature of these problems and investigating the underlying causes. Using a qualitative approach and case study method, semi-structured interviews were conducted with 34 B1 and B2 level from different linguistic backgrounds (e.g. Afghan, Uzbek, Kazakh) at TÖMER. In addition, a text writing exercise was carried out in order to observe their spelling practices on site.

The study aimed to reveal how these learners of Turkish as a foreign language overcome the difficulties in the use of punctuation marks, the variability of spelling difficulties between different languages. The findings revealed that students frequently misspelled similar letters and that errors in word spelling were caused by factors such as phonetic difficulties and vowel harmony. The study also showed that there is a general lack of proficiency in the use of punctuation marks among the learners.

The study contributes to the understanding of the specific spelling difficulties faced by learners of Turkish as a foreign language and demonstrates the importance of the need for specialised teaching approaches in language education that address linguistic diversity and focus on areas such as phonetics, vowel harmony and punctuation.

Keywords: Turkish Language Teaching, Foreign Language Learning, Punctuation, Mother Tongue, Phonetics and Spelling.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1

1.1. Araştırmanın Problemi.....	9
1.2. Araştırmanın Konusu.....	10
1.3. Araştırmanın Amacı.....	12
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	14
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	15
1.7. Tanımlar.....	16

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ

17

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Sorunlar	17
2.3. Dil ile İlgili Hatalar.....	23
2.4. Kaynak Eksikliği.....	26
2.5. Yazma Becerisi.....	28
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe ile İlgili Sorunlar.....	28
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Avantajları.....	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

30

3.1.	Araştırmanın Yöntemi.....	30
3.2.	Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.	Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu.....	31
3.4.	Yazılan Metinlerin Analizinde Kullanılan Teknikler.....	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

34

4.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım ile İlgili Karşılaştığı Sorunlar.....	34
4.2.	Kelimelerin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	37
4.3.	Eklerin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	39
4.3.1.	“-mı, -mi” Ekinin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	39
4.3.2.	“-de” Ekinin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	40
4.4.	Noktalama İşaretlerinin Yazımındaki Yanlışlıklar	41
4.5.	Yazma Etkinlikleri.....	46
4.6.	Dönüt Verme.....	47
4.7.	Yazma Etkinliklerinde Yapılan Yanlışlıklar.....	47
4.7.1.	Metin Türü.....	48
4.7.2.	Kelime Sayısı.....	48
4.7.3.	Harflerin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	59
4.7.4.	Eklerin Yazımındaki Yanlışlıklar.....	61
4.7.5.	Büyük Harflerin Kullanımındaki Yanlışlıklar.....	64
4.7.6.	Noktalama İşaretlerinin Kullanımındaki Yanlışlıklar.....	64
4.7.7.	Ses Olayı Yanlışlıkları.....	65
4.7.8.	Büyük Ünlü Uyumu ile ilgili Yapılan Yanlışlıklar.....	66
4.7.9.	Tekrarlanan Kelimeler.....	66
4.7.10.	Bağlaçlardan Kaynaklanan Sorunlar.....	66

BEŞİNCİ BÖLÜM	
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	68
5.1. Tartışma.....	68
5.2. Sonuç.....	70
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	I



SİMGELER VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Yazım Denetimi	26
Tablo 2	Açıklayıcı Bilgiler	31
Tablo 3	Soruya Verilen Yanıtların Dağılımı	34
Tablo 4	Soruya Verilen Yanıtların Dağılımı	42
Tablo 5	Soruya Verilen Yanıtların Dağılımı	44
Tablo 6	B1 Ve B2 Öğrencilerinin Metni Yazarken Kullandıkları Kelime Sayısı	48
Tablo 7	Yazılan Metinlerin Belli Başlıklar Altında İncelenmesi	49
Tablo 8	Yazılan Metinlerde Yapılan Yanlışların Belli Başlıklar Altında İncelenmesi	54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	1.Soruya verilen cevapların dağılımı	35



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yazım kuralları, kelimelerin ait olduğu dilin kurallarına göre doğru yazılmasıdır. Noktalama işaretleri ise vurgu, tonlama yapılmasını sağlayarak yazının doğru anlaşılmasını sağlayan işaretlerdir. İletişimi daha kolay hale getirmek adına her iki kural da önemli bulunmaktadır. Dilin doğru anlaşılabilmesi için de bu kuralları bilmek gereklidir. Türkler tarihte en çok alfabe değişikliği yapan millet olarak geçmektedir. Bu durum pek çok imla sorununu da beraberinde getirmiştir (Acar, 2011).

İmlâ sorunu alfabe değişikliğine bağlanılarak Türk imlâsının, Cumhuriyet'ten önce ve Cumhuriyet'ten sonra Türk imlâsı diye adlandırılmaktadır (Zülfikar 1991, 65). Türk imlasında yaşanan sorunların çoğu ise 1941'de basılan imla kılavuzu ile çözülmüştür (Acar, 2011). Dilin kurallarına göre doğru yazmak doğru iletişim için gereklidir.

Yazmak; duygularımızı, düşüncelerimizi, hayallerimizi yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004, s. 24). Herhangi bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerimizi bir plan ile yazıya geçirmek de diyebiliriz (Göçer, 2010, s. 178).

Yazma becerisi bazı hedeflerin elde edilmesini sağlayabilir. Yazma çalışmalarına bakılarak öğrencilerin seviyeleri belirlenebilir. Böylece seviyelerine göre eğitim verilebilir, öğrenme süreci kontrol edilebilir. Ayrıca dil yanlışları da tespit edilebilir. Hangi konuların anlaşılmadığı görülebilir. Noktalama işaretleri öğretilerek konular yazılı örneklerle pekiştirilebilir. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir. Yazılan bilgilerin hafızamızda daha çok kaldığı düşünülebilir (Çakır, 2010, s. 167-168).

Her beceri ile farklı veriler elde edilmektedir. Yazma becerisinin sağladığı bu yararlar sayesinde öğrenci ve verdiğimiz eğitim ile ilgili bilgiler edinebilir, daha kalıcı öğrenme adına nitelikli çalışmalar geliştirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri yabancı dil öğrenme kuramları ortaya koymaktadır. Bu kuramlar okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kendi anlayışlarına göre kazandırmayı amaçlamaktadır (Budak, 2009, s. 44). Her bir kuram

farklı bir becerinin geliştirilmesini istemektedir. Davranışçı kuram, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesini isterken; bilişsel öğrenme kuramı ise dilin iletişim işlevini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demircan, 2005, s. 143-261; Budak, 1994, s. 5-13). Yazma becerisinin geliştirilmesine diğer becerilere oranla daha az önem verildiği ifade edilebilir (Ak Başoğlu ve Selencen Can, 2012, s. 101).

Dil becerileri ile ilgili yapılan bir araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken en çok sorun yaşanan beceri olarak “yazma” cevabı verilmiştir. Daha sonra sırayla konuşma, anlama ve okuma cevapları verilmiştir (Açık, 2008, s. 3). İnal’ın da belirttiği üzere yapılan araştırmalarda en çok sorunun yazma çalışmalarında yaşandığı görülmektedir (İnal, 2006, s. 181). Ayrıca Açık’a göre dil gelişim becerilerini geliştirmedeki sıralama ilk önce anlama sonra konuşma, okuma ve son olarak yazmadır (Açık, 2008). Bu durum bireyin hedef dili öğrenme amacına göre de değişebilir.

Öğrenci yazdıklarının kontrol edileceği duygusuyla kaygı duyabilir, yazmak istemeyebilir (Daly ve Wilson, 1983, s. 327). Bu sorunla, öğrencilerle yapılan yazma çalışmasında karşılaşıldı. Kelimeleri yanlış yazmaktan, cümleleri yanlış kurmaktan, anlatmak istediklerini ifade edememe korkusundan bazı öğrenciler ya yazmak istemedi ya da çok zorlandılar. Daly de (1985, s. 43) Bu yüzden öğrenciler yazma çalışmalarını yapmak istememekte, bunu ceza olarak görmektedirler (Akt. İşcan, 2015, s. 138). Bu durum öğrencilerin yazma performansını kötü etkilemektedir (Tiryaki, 2012, s. 20). Younas vd., Pakistanlı üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma kaygısı yaşamalarının nedenleri olarak öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, yetersiz dil bilgisine sahip olmaları ve öğretmenleri tarafından sert eleştirilere maruz kalma korkusu olarak tespit edilmiştir (Younas vd., 2014).

Dil öğretiminin amacı, öğrencilerin tüm dil becerilerini eşit şekilde geliştirmesini sağlamaktır. Birbirini tamamlayıcı özellikte olan beceriler bir bütündür. Ayrı düşünülemez. Konuşma dinlemeyi gerektirdiği gibi anlama ise söze, yazıya dönüştürmeyi gerektirir (Özdemir, 1983, s. 27).

Kan vd., 2013’e göre öğrencilerin çoğunun konuşma becerisinde zorlandığını, okutmanların da konuşma becerisini öğretmede zorlandıkları ileri sürülmektedir (Kan, vd., 2013).

Kara'nın yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin bazıları anlama ve yazmada yanlışlar yaparken bazıları da konuşmada sorunlar yaşamaktadır (Kara, 2010). Benzer ana dillere sahip olanların benzer yanlışlar yaptığı ifade edilmektedir.

Sallabaş, ne kadar çok sözcük bilirsek o kadar konuşma becerimizi geliştirebileceğimizi belirtmektedir (Sallabaş, 2012, s. 2202). Kişinin gelişimi duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği ölçüde olmaktadır (Boylu vd., 2018). Bu gelişmeyi sağlayabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi ile öğrencilerin çeşitli kazanımlar edinmesi sağlanmaktadır. Alan yazında, Türkçe öğrenenlerin bu becerilerden en çok yazmada sorun yaşadıklarını (Açık, 2008); hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yazma konusunda sorunları olduğunu (Çakır, 2010) ve bu sorunların nedeni olarak ise öğrencilerin bilgi eksikliği ve hazır bulunmuşluk durumlarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Maltepe, 2006). Öğrencilerin bazı harf ve ekleri yanlış yazmalarının yanında noktalama işaretlerinde de birtakım yanlışlıklar yaptıkları görülmektedir. Yapılan bu yanlışlıklar nedeniyle anlam karmaşası yaşanabilmekte, yazılan metni anlamada zorlanılabilmektedir. Bu nedenle noktalama işaretlerinin kurallarına uygun kullanımı önem taşımaktadır. Noktalama işaretlerinin doğru kullanılması ile anlatılmak istenen duygu ve düşünce de doğru aktarılır (Akkaya, 2013). Konuşurken yapılan vurgu ve tonlamayı, yazı dilinde noktalama işaretleri ile ifade ettiğimiz için yapılan yanlışlıklar anlam karışıklığına neden olabilmektedir. Buradan yola çıkarak da konuşma ve yazma becerilerinin birbiriyle ne kadar çok ilişkili olduğunu da görmekteyiz. Bu konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden (Tolkun, 2013) noktalama işaretleri ile anlatılmak isteneni doğru bir şekilde okura iletilebilir. (Woods, 2006) ise anlatılmak istenenleri açıkça ortaya koymak olarak ifade etmektedir. Noktalama işaretlerinin kullanım amaçları ile ilgili (Gordon, 1988) ise yazının daha kolay biçimde yazılmasını sağlamak olduğunu ifade ederken (Onan, 2006) ise konuşma dilindeki olguların, yazı dilinde okunan metnin daha iyi anlaşılması amacıyla görsel bir mekâna taşıma işlevi yüklemek olduğunu belirtmektedir.

Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler, hedef dili öğrenmeye avantaj sağlar. Ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar ise birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Diller arasındaki birtakım farklılıklardan doğan yazım yanlışları sorunları ile ilgili Özyürek, farklı dil ailelerine ait olan dillerin dil bilgisi yapıları, sözcük türeme şekilleri aynı değildir.

Mensup oldukları dil ailelerine göre yapısal özellikleri ve dillerin öğretimi bakımından birçok farklılıklar bulunmaktadır (Özyürek, 2009, s. 11).

Ana dilin özelliklerini bilmek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemlidir. Bunun için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Her dilin kendine ait kuralları vardır. Bu kuralların öğretiminde de dillerin kendi düşünce yapısına, kültürüne göre oluşturdukları yöntem ve teknikler bulunmaktadır (Avcı ve Küçük, 2017, s. 49). Ana dili ile Türkçe arasında benzerlikler olan öğrenciler dili daha kolay öğrenebilmektedir. Ana dili ile Türkçe arasında farklılıklar olan öğrenciler ise birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu benzerlik ve farklılıklardan yola çıkılarak öğretim daha kolay hale getirilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin karşılaşabileceği sorunları önceden bilmek, yapılacak yanlışları en aza indirmede yardımcı olabilir. Bunu da ana dil ile hedef dili karşılaştırarak yapabiliriz (Bölükbaşı, 2011, s. 1358). Örneğin; ana dili Arapça olan bir öğrencinin kendi dilinde ünlüler esre, üstün ve ötre işaretleriyle gösterilmektedir. “ç, p, z” gibi Türkçede olup Arapçada olmayan harfler bulunmaktadır. Şedde işareti ile Arapçada çift ünsüzler gösterilmektedir. Bu gibi farklılıkların önceden bilinmesi ile öğretim sürecini ve öğrenme sürecini kolaylaştırmak mümkün olabilir (İşler, 2001). Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunları azalabilir. İngilizce bilen öğrenciler ise Latin alfabesine karşı yabancı olmadıkları için Türkçeyi daha kolay öğrenebilirler. Böylece ana dil ile yabancı dil arasındaki benzerlikler öğrenmeyi kolaylaştırırken, ana dil ile yabancı dil arasındaki farklılıklar ise öğrenmeyi zorlaştırabilmektedir (Lado, 1957, s. 2).

Milletlerin milli alfabeleri bulunmaktadır. Fakat kültür ve medeniyet değiştirme gibi sosyal ya da dini sebepler nedeniyle başka milletlere ait alfabeleri kullandıklarına şahit olunmaktadır (Yavuz, 2010, s. 260). Türkler de çok geniş coğrafyada yaşayarak birçok milletle sosyal ve kültürel alışveriş içinde bulunmuştur. Bu nedenle Türklerin de farklı alfabeleri kullandıkları belirtilmektedir (Çiftçi ve Demirci, 2019, s. 102).

Alfabelerin de kendilerine ait özellikleri bulunmaktadır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göz önünde bulundurulmalıdır. Arslan bu konuda alfabenin hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde çok önemli olduğunu ve yazı dilinin anahtarı olduğunu ifade etmektedir (Arslan, 2011, s. 11). Şengül ise ilk zamanlar yabancı dil öğretiminde konuşmaya

ağırlık verildiği için alfabe üzerinde yeteri kadar durulmadığını vurgulamıştır (Şengül, 2014).

Tarihte beş büyük alfabe kullanan Türklerin ilk alfabetesi Orhun Alfabetesidir. İkinci Türk alfabetesi ise Uygur alfabetesidir. Bu alfabe daha çok Doğu Türkistan'daki Uygurlar arasında yayılmıştı. Türklerin kullandığı üçüncü büyük alfabe Arap harflerine dayanan Türk alfabetesidir. Bugünkü Türk dünyasında yaygın olarak üç alfabe kullanılmaktadır: Latin, Arap ve Kiril alfabeleri. Latin menşeli Türk alfabetesi, 1928'den beri Türkiye Türklerinin alfabetesidir. Çin'deki Uygur ve Kazak Türkleri de değişik tiplerde Latin alfabeleri kullanmışlardır. Arap menşeli Türk alfabetesi, Doğu Türkistan'daki Uygur ve Kazak Türkleri tarafından resmi alfabe olarak kullanılmaktadır. Ancak Arap harflerini kullanan bütün bu Türk topluluklarının alfabe ve yazı sistemleri birbirinden farklıdır. Kiril menşeli alfabeler, Sovyetler Birliğindeki Türkler tarafından kullanılmaktadır. 1920'lere kadar Arap menşeli Türk alfabetesini kullanan Türkler, zamanla Kiril harflerini kullanmaya başlamıştır. Sovyetler Birliğindeki Kiril harflerini kullanan Türkler, birbirinden farklı 19 alfabeye sahiptirler. Bu durum, Sovyetler Birliğindeki Türklerin birbirlerinin kitaplarını okuyamaz hale gelmelerine neden olmuştur (Ercilasun, 1989).

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan, Afganistan, İran, Endonezya, Rusya, Kosova, Sırbistan, Azerbaycan ve Kırgızistan'dan oluşmaktadır. Çoğunluğu Kiril harflerini kullanmıştır. Metinler incelendiğinde sesli ve sessiz harflerde yapılan yanlışlıklarda Kiril harflerinin etkisi de görülmektedir. Ana dillerindeki alfabelerin, hedef dile olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır:

Sesli ve sessiz harflerin yazımında yanlışlıklar yapılmıştır:

“pazarda” yerine “bazarda”, “p” yerine “b”

“benim” yerine “menim”, “b” yerine “m”

“yüzün” yerine “üzün”, “y” ünsüzü yazılmamıştır.

“dağları” yerine “daları” yazılmıştır. “ğ” harfini kullanmakta zorluk çekilmektedir.

“hisset” yerine “hiset” yazılmıştır. “s” ünsüzü yazılmamıştır.

“dokuz” yerine “dokkuz” yazılmıştır. “k” ünsüzü iki kere yazılmıştır.

“affedemedi” yerine “affetemedi” yazılmıştır. Ünsüzlerin yumuşaması göz önünde bulundurulmamıştır.

“kahve” yerine “kahfe” yazılmıştır. “v” harfi yerine “f” kullanılmıştır.

“ikişer” yerine “ikiçar” yazılmıştır. “ş” harfi yerine “ç” harfi kullanılmıştır.

“komşu” yerine “konşu” yazılmıştır. “m” yerine “n” harfi kullanılmıştır.

“çocuklar” yerine “çoçuklar” yazılmıştır. “c” harfi yerine “ç” kullanılmıştır.

“yaşıyorum” yerine “yaşıyorum”, “ı” harfi ile “i”

“başladı” yerine “başladi”

“bölünüyor” yerine “bolünüyor” “ö” harfi ile “o”

“önemli” yerine “onemli”

“madalya” yerine “medalya” yazılmıştır. “a” harfi ile “e” harfi karıştırılarak yanlış yazılmıştır. Bu yanlışlıkların temelinde ana dilde kullanılan alfabelerin etkisi görülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yapılan yanlışların iki nedeni bulunmaktadır. Ana dilin etkisiyle meydana gelen hatalar genellikle olumsuz aktarımdan kaynaklanmaktadır. Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar birtakım karışıklıklara neden olmaktadır. Dil içi hatalar ise hedef dilin zor olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenilecek yabancı dilin kurallarını anlamamakla ilgisi vardır (Touchie, 1986).

Hata türleri edim ve edinç hatalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Edim hataları genellikle öğrencilerin acele ettiklerinde yaptıkları hatalardır. Kolaylıkla halledilebilecek türden hatalardır. Edinç hatalar ise öğrenme konusundaki eksikliklerden kaynaklandığı için daha çok üzerinde durulması gereken bir durumdur (Touchie, 1986, s. 76). Öğrencilerde bu iki tip hata da gözlemlenmektedir.

Bazı öğrenciler yazı alanında yapmış olduğu yanlışlıkların ana diliyle etkisi olmadığını, dikkatsizlikten kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu yanlışlıkların temelinde öğrencinin dili öğrenme amacı da bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları, yazma sorunlarını ilgilendirmektedir. Örneğin; tercümanlık yapmak isteyen bir öğrenci için yazma çok önem taşımamaktadır. Bu yüzden yazım yanlışları da artmaktadır. Amaç doğrultusunda da dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bazı katılımcıların ise yazımda

karşılaşılan sorunları öncelikle alfabe kaynaklıdır. Öğrencilerin sahip olduğu ana diller göz önünde bulundurularak ilgili sorunlar açıklanmaya çalışılacaktır.

Arapça: Arapçada ünlüler esre, ötre ve üstün olmak üzere üç işaretle gösterilmektedir. Latin alfabesinde ise ünlüler sekiz harfle belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin ünlü harfleri yazmamalarına ya da ünlü harfleri karıştırmalarına neden olmaktadır. “ı” yerine “i” yazma gibi yazım yanlışlarını ortaya çıkarmaktadır.

“başladı” yerine “başladi” gibi.

Arap alfabesini kullanan öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaptıkları hatalardan bir başkası ise kelimelerde tekrar eden sessiz harflerden birini yazmayı unutmaktır.

“hissetti” yerine “his etti” gibi.

Arapçada tekrar eden harfler şedde ile gösterildiği için öğrenciler bu harfleri tek olarak yazmaktadır. Ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklar da yazım yanlışlarına neden olmaktadır.

Türkçe Ural-Altay dil ailesindendir. Arapça ise Hami-Sami dil ailesindendir. Türkçe ve Arapça, farklı dil ailelerine ait oldukları için sesli harf kullanma durumu da farklılık göstermektedir. Bu nedenle Türkçede sesli harf kullanımı Arapçaya göre daha çok yaygın olduğu görülmektedir. (Çelik, 2019, s. 25). İnan ve Öztürk, Arap alfabesini kullanan öğrencilerin büyük ve küçük harflerin yazımını karıştırdığını belirtmektedir (İnan ve Öztürk, 2015). Çünkü Arapçada böyle bir kural yoktur.

Kiril Alfabeti: Alfabe farklılığı ile ilgili sorun yaşayan öğrencilerden bazıları ise ana dilinde Kiril alfabesini kullananlardır. Şengül, Türkçedeki harflerle en çok sorun yaşayanların Arap ve Kiril alfabesini kullanan öğrenciler olduğunu belirtmiştir (Şengül, 2014). Kırgız öğrenciler, alfabe farklılığı nedeniyle yazmada en çok sıkıntı çekenlerdendir (Kulamshaeva, 2018).

Öğrenciler “b, ğ, p, v, c, r, y, ş” gibi sessiz harfleri yazmada sorun yaşamaktadır. Bu sorunun temelinde alfabe farklılığı yatmaktadır. Kiril alfabesinde olup Latin alfabesinde olmaması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunları yaşanmaktadır.

Palii, “ğ” harfinin Kiril alfabesinde olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle Ukraynalı öğrencilerin bu harf ile ilgili yazım sorunları yaşadığını ifade etmektedir (Palii, 2016).

Bu durum ile ilgili Yağcı da aynı düşünmektedir. Türkçe öğrenen, Kiril alfabesini kullanan Belaruslu öğrencilerin alfabe farklılığı nedeniyle yazma becerisinde sorun yaşadıklarını söylemiştir (Yağcı, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli harfleri yanlış yazdıkları görülmektedir. Kiril alfabesinde noktalı harflerin olmaması nedeniyle bu harflerin yazımında yanlışlıklar yapılmaktadır. Açık, Kiril alfabesinde ünlü harflerin tek bir işaretle karşılandığını, bu durumun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için sorun oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca Türkçede olmayan “açık e” ve “yuvarlak a” gibi sesler de Türkçede yazım sorunlarına neden olmaktadır (Açık, 2008).

Latin Alfabesi: Latin alfabesini daha önceden kullanan yabancı uyruklu öğrenciler için yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek daha kolay olmaktadır. Yapılan bir çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin Bosna Hersek’te Latin alfabesini kullandıkları için Türkçeyi öğrenmede sorun yaşamadıkları belirtilmiştir (Sefer ve Konuk, 2014). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dil ile hedef dil arasındaki benzerliklerin fazla olduğu dillerde yazım sorunlarının da az olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Latin alfabesi dışında farklı alfabe kullanan öğrencilerin diğerlerine göre daha çok zorlandıkları ifade edilmektedir (Özdemir ve Yazıcı, 2017). Okatan da en çok zorlanan ve yanlış yapanların Latin alfabesini bilmeyen öğrenciler olduğunu belirtmektedir (Okatan, 2012).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu İngilizce bilmektedir. Türkçe ve İngilizce arasındaki farklar göz önünde bulundurulduğunda birtakım yazım yanlışlarının nedeni ortaya çıkmaktadır. Türkçede kullanılan bazı harflerin “ş, ç” vb. İngilizcede olmaması ya da İngilizcede “i” harfi büyük yazılırken nokta kullanılmaması gibi nedenlerle yazım yanlışları yapılmaktadır.

Kulamshaeva, İngilizce ile Latin alfabesini öğrenen öğrencilerin birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. İngilizcede olmayan “i, ö, ü” seslerini yazarken sorun yaşadıklarını ifade etmiştir (Kulamshaeva, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ABD uyruklu öğrenciler ile yapılan bir çalışmada “ö, ü” seslerini bazı öğrencilerin yanlış yazdıkları tespit edilmiştir. Bu seslerin Türkçeye özgü olması yapılan yanlışların nedeni olarak kabul edilmektedir (Demir ve Güleç, 2015).

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları yazım sorunlarına, bu sorunların nedenini belirlemeye odaklanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin noktalama işaretlerinin kullanımında nasıl yanlışlıklar yaptığı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım konusunda yaşanan sorunların dilden dile nasıl farklılık gösterdiğinin araştırılması çalışmanın önemini vurgulamaktadır. Bu konulardaki eksikliklerin belirlenip tamamlanması hem öğrencilere hem de öğretmenlere farklı bakış açıları kazandırarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine katkıda bulunmaktadır. Çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları yazım sorunlarının nedenlerinin anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu kısımda araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın önemi, araştırmanın problem durumu ve varsayımları bulunmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Dil, iletişim aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda ait olduğu milletin kültürünü, yaşayış tarzını vb. özelliklerini de barındırır. Yabancı bir dil öğrenirken sadece dil bilgisi, kelimeler yetmemektedir. Hedef dili tam anlamıyla öğrenmek onu oluşturan öğelerini de öğrenmekten geçer. Tabii ki bu süreçte yıllardır süregelen bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin tarihçesine bakıldığında her geçen yıl yenilikler, ilerlemeler (uzaktan eğitim kursları, her seviyeye uygun dokümanlardan oluşan donanımlı Türkçe kurslarının sayıları vb.) görülmektedir. Bunun yanı sıra birtakım sorunlarla da karşılaşmaktadır. Yazım sorunları da bunlardan bir tanesidir.

Bu araştırmayı yönlendiren temel sorular şunlardır:

Araştırma Soruları:

Yazım konusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı sorunlar hangileridir?

Alt sorular:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yazım konusunda nasıl sorunlar yaşamaktadır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım konusunda yaşanan sorunlar dilden dile değişiklik göstermekte midir?
- B1 seviyesindeki öğrencilerin yazım sorunları ile B2 seviyesindeki öğrencilerin karşılaştığı yazım sorunları nasıl benzerlik ve farklılıklar göstermektedir?

Bu araştırma, bu soruları inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yaşanan sorunlardan olan yazım yanlışlarına yönelik var olan eksiklikleri tamamlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Konusu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Öğrencinin ana dilinden kaynaklanan sorunlar olduğu gibi hedef dilin özelliklerinden kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Bu sorunları çözmek adına çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ana dil ile hedef dil karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklardan yola

çıkılarak öğretim teknikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Alanla ilgili uzmanlar yetiştirilerek sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır. Yaşanan sorunlardan bir tanesi de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunlarıdır.

Her dil gibi Türkçenin de kendine ait kuralları bulunmaktadır. Bu yüzden Türkçe ile karşılaşan bazı öğrenciler (özellikle köken olarak Türkçeye uzak olan dillere sahip öğrenciler) dili anlamakta zorlanabilmekte; bazı harflerin, eklerin ve cümlelerin yazımında yanlışlıklar yapabilmektedirler. Öğrenciler ana dilleri ve hedef dil arasında benzerlik ve farklılıktan yola çıkmaya çalışırken birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır.

Türkmenistan, Kazakistan, Tataristan, Kırgızistan ve Azerbaycan gibi Türkçeye köken olarak yakın olan ülkelerden gelen öğrenciler Endonezya, İran gibi ülkelere gelenlere göre daha az sorun yaşamaktadır. Çünkü bu kişilerin ana dilleri Türkçenin lehçeleridir. Türkiye Türkçesiyle benzerlikler göstermektedir (Özyürek, 2009). Türk devlet topluluklarından gelmeyen öğrenciler için Türkçe öğrenimi nasıldır, nerelerde zorlanmaktadır, ortak ya da farklı noktaları nelerdir gibi vb. soruların cevapları araştırılacaktır.

Hedef kitlenin sahip olduğu ana dil, hazır bulunuşluluğu, dili öğrenme amacı, yaşı vb. özellikleri dikkate alınmadığında maalesef çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Kolay olmayan bu süreçte öğrenci hedef dil ile ana dili kıyaslamakta, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak yabancı dili öğrenmeye çalışmaktadır. Yapılacak görüşmelerde yazım yanlışları ve nedenleri araştırılmaya çalışılarak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar dile getirilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kişiler okuma, dinleme, yazma ve konuşma alanlarında belirli özelliklere sahip olmalıdır. Kültür alanında yeterliliğe sahip olduğu gibi dil bilgisinde de iyi bir birikime sahip olmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma süreci belli basamaklardan oluşmaktadır. Motivasyon bunların birinci basamağıdır. Yazmaya karşı istek uyandıracak konuların seçilmesi önemlidir. Daha sonra ön bilgilendirme yapılarak örnek metinler incelenir. Bu metinlere bakılarak hazırlık yapılır, taslak oluşturulur. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde nelerden bahsedileceğine karar verilir. Çeşitli düzeltmeler yapılarak son basamak olan yayımlama ile bitirilir (Tiryaki, 2013).

Yapılan araştırmanın alana katkısı, tespit edilen yazım sorunları göz önünde bulundurularak yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesini kabul edebiliriz.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de B1ve B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yazım alanında karşılaştığı sorunların tespit edilip sebeplerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Bu araştırma şunları amaçlamaktadır:

1. Yazım Sorunlarını Tanımlamak ve Analiz Etmek: Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin karşılaştığı yazım sorunlarını sınıflandırmak. Ayrıca öğrenciler için sorun teşkil eden Türkçe imla ve ses bilgisi farklılıklarını anlamayı da içermektedir.
2. Literatüre Katkıda Bulunmak: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin akademik söyleme katkıda bulunmak. Çalışma, mevcut araştırmalardaki boşlukları doldurmayı ve Türkçe öğretimi için yeni bakış açıları sunmayı amaçlamaktadır.
3. Dil Edinimini Kolaylaştırmak: Nihayetinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için daha etkili ve dikkat çekici bir öğrenme deneyimini sağlamak.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dil, iletişim aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda ait olduğu milletin kültürünü, yaşayış tarzını vb. özelliklerini de barındırır. Böylece dil, farklı milletlere ait olduğu milletin kültürünü, yaşayış tarzını tanıtarak öğretir ve benimsenmesini sağlar (Avcı ve Korkmaz, 2010). Dil, kültürü nesilden nesle aktararak devamlılığını sağlar (Akarsu, 1998). Birbiriyle yakından ilişkili olan dil ve kültür, birlikte gelişerek yaşamaktadır (Günay, 1995). Bu yüzden kültür, nesilden nesle aktarılacak için dile muhtaçtır. Duyguların ve düşüncelerin somut hale büründüğü kültür de dilin gelişimi için önemlidir (Göçer, 2012). Kişinin yabancı dile

hakimiyeti sadece o dildeki dil bilgisi kurallarını, kelimeleri bilmekle sağlanamaz. Çünkü bu bildiklerinden yararlanarak yazılı veya sözlü iletişim de kurabilmelidir (İşcan,2011). Bu yüzden yabancı bir dil öğrenirken sadece dil bilgisi, kelimeler yetmemektedir. Hedef dili tam anlamıyla öğrenmek onu oluşturan öğelerini de öğrenmekten geçer. Tabii ki bu süreçte yıllardır süregelen bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin tarihçesine bakıldığında her geçen yıl yenilikler, ilerlemeler (uzaktan eğitim kursları, her seviyeye uygun dokümanlardan oluşan donanımlı Türkçe kurslarının sayıları vb.) görülmektedir. Bunun yanı sıra birtakım sorunlarla da karşılaşmaktadır. Yazım sorunları da bunlardan bir tanesidir.

Hedef kitlenin sahip olduğu ana dil, hazır bulunuşluluğu, dili öğrenme amacı, yaşı vb. özellikleri dikkate alınmadığında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Kolay olmayan bu süreçte öğrenci hedef dil ile ana dili kıyaslamakta, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak yabancı dili öğrenmeye çalışmaktadır. Yapılacak görüşmelerde yazım yanlışları ve nedenleri araştırılmaya çalışılarak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar dile getirilecektir.

Her dil gibi Türkçenin de kendine ait kuralları bulunmaktadır. Bu yüzden Türkçe ile karşılaşan bazı öğrenciler (özellikle köken olarak Türkçeye uzak olan dillere sahip öğrenciler) dili anlamakta zorlanabilmekte; bazı harflerin, eklerin ve cümlelerin yazımında yanlışlıklar yapabilmektedirler.

Literatür taramasında karşılaştığım makalelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde:

- Ders kitapları
- Sözcük öğretimi
- Yazınsal metinler
- Sözlükçe çalışması
- Kültür aktarımı

- Türkçe öğretimi sorunları vb. konular üzerinde durulmuş. “Yazma” ile ilgili karşılaşılan sorunlara farklı açılardan bakabilmek adına araştırma yapılmıştır.

Araştırma kısaca, yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesinde karşılaşılan yazım sorunlarına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunlarının altında yatan bazı temel varsayımlara dayanmaktadır:

1. Ana Dil, Hedef Dili Öğrenmeyi Etkiler: Öğrencilerin ana dilleri, yeni dil öğrenmelerini önemli ölçüde etkilediği varsayılmaktadır. Türkçenin lehçelerine sahip öğrencilerin Endonezya, İran gibi ülkelerden gelen öğrencilere kıyasla daha az yazım sorunuyla karşılaşacakları varsayılmaktadır.
2. Yazma Becerisi Diğer Beceriler Kadar Önemlidir: Araştırma, yazma becerisinin diğer beceriler kadar önemli olduğunu varsaymaktadır. Yazma becerisi, Türkçede iletişim ve anlama becerisi için çok önemlidir.
3. Öğrenen Motivasyonu ve Katılımı: Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine motive oldukları ve katıldıkları varsayılmaktadır. Onların tutumları ve çabaları, başarı oranını etkilemektedir.
4. Veri Toplama Yöntemlerinin Geçerliliği: Çalışma, veri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve betimsel analiz gibi yöntemlerin, öğrencilerin sorunlarını yakalamada etkili olduğunu varsaymaktadır.
5. Öğrenmenin Aktarımı: Öğrencilerin sahip oldukları bilgileri genellikle ana dillerinden Türkçeye aktarmaya çalıştıkları ve bunun da yazma becerilerini etkilediği varsayılmaktadır. Bu aktarım, diller arasındaki benzerlik ve farklılıklara bağlı olarak hem faydalı hem de zararlı olabilir.

Bu varsayımlar aracılığıyla çalışma, yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazım sorunlarını etkileyen faktörler hakkında bilgi sağlamayı ve bu sorunları ele almak için alternatifler önermeyi amaçlamaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazım sorunları ile ilgili çeşitli sınırlamalara tabidir:

1. Örneklem Büyüklüğü ve Çeşitliliği: Çalışma, katılımcı sayısı ve çeşitliliği ile sınırlı olabilir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerden oluştuğundan, bulgular tam olarak Türkçe öğrenenleri temsil etmeyebilir.
2. Katılımcıların Dil Geçmişleri: Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkiye Cumhuriyetlerinden gelmektedir. Diğer ülkelerden gelen öğrencilerin deneyimlerini yansıtmayabilir.
3. Metodolojik Kısıtlar: Çalışmanın nitel olması göz önüne alındığında, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve betimsel analiz kullanıldığından, bulgular öznel, genellenemeyebilir.
4. Zaman Kısıtlar: Çalışma belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki yazım sorunlarının hepsini yansıtmayabilir.
5. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimini Yapan Farklı Kurumlar: Farklı bölgelerdeki öğretim yöntemleri, müfredat içeriği ve eğitim ortamlarındaki farklılıklar nedeniyle sonuçlar genellenemez.
6. Öğrenci Motivasyonu ve Çabası: Çalışma, öğrencilerin belirli bir motivasyon ve çabaya sahip olduğunu varsaymaktadır. Bu durum tüm bireyler için aynı şekilde geçerli olmayabilir. Bu faktörlerdeki farklılıklar, öğrenmeyi ve yazım sorunlarının ortaya çıkışını etkileyebilir.

7. Yazım Sorunlarının Kapsamı: Bu çalışma, yazım sorunlarının belirli yönlerine odaklanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı tüm sorunları ihtiva etmeyebilir.

Çalışma, bu sınırlamaları kabul ederek bulgularını gerçekçi bir şekilde sunmayı amaçlamaktadır. Bu kısıtlamalar, sonuçlar yorumlanırken dikkate alınmalıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma: Duygu ve düşüncelerimizin kelimelerle ya da işaretlerle yazıya dökülmesidir (Türk Dil Kurumu, 2005).

Dil: Duygu ve düşüncelerin sözcüklerle ya da işaretlerle anlatılmasıdır (Türk Dil Kurumu, 2005).

Lehçe: Geçmişte yaşanan siyasi ya da bölgesel sebeplerle dilin dil bilgisi, ses gibi özellikleri bakımından kollara ayrılması ile oluşur (Türk Dil Kurumu, 2005).

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazımla İlgili Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli sorunlar ile karşılaşilmektedir. Yazım sorunları da bunlardan bir tanesidir. Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar bu sorunların başında gelmektedir. Söz dizimi, imla ve alfabe farklılığı vb. nedenler yazım sorunlarına neden olmaktadır. Bu konu ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Gazi, Ankara ve Ege Üniversitelerine bağlı TÖMER’de eğitim gören rastgele seçilmiş 100 öğrenci ile yapılan anket sonucu, öğrencilerin yazım yanlışlarının ünlü ve ünsüz harflerin yazımında görülmesi sorunun alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir (Açık, 2008). Ünlü harflerin yazımındaki yanlışların nedeni, İngilizcede noktalı ünlü harflerin büyük yazıldığında noktasız kullanılması olabilir. Ünlü harfleri yazarken nokta kullanmayı unutabiliyorlar. Ünsüz harflerin yazımındaki yanlışların nedenlerinden biri de ses olaylarını anlayamamaları olabilir. Ekleri getirirken yaşanan sertleşme, yumuşama gibi vb. durumlarda yanlışlar yapılabilmektedir. Kelime bilgisi ve söz dizimi ile ilgili yapılan yanlışların oranlarının ise aynı olduğu ifade edilmiştir. Söz diziminde özne ve yüklem sıralanışındaki farklılık ile ilgili yanlışlar olabilmektedir. Sözcük bilgisi tema ile ilgili farklılık gösterebilmektedir. Güncel konular yerine kültürel ya da bilimsel konulardaki terimlerde daha çok zorlanabilirler.

Usta, Türkmen Türkçesinden örneklerle imla ve noktalama hataları üzerinde durmuş. Lehçe, geçmişte yaşanan siyasi ya da bölgesel sebeplerle dilin dil bilgisi, ses gibi özellikleri bakımından kollara ayrılması ile oluşur (Türk Dil Kurumu, 2005). Lehçeler arasında imla ve noktalamada birlik olması gerektiğini ileri sürmektedir (Usta, 2008). Lehçeler arasındaki yaşanan farklılıklar da imla ve noktalamada hatalara neden olabilir. Şengül, yaptığı bir çalışmada C1 seviyesindeki 45 yabancı öğrenciyle 8 maddelik yarı yapılandırılmış bir görüşme uygulanarak dikte yöntemiyle metin yazdırılmış. Öğrencilerin a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini yazmada ve seslendirmede sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Şengül, 2014). Bazı harflerin ana dillerinde kullanılmaması ya da farklı şekillerde kullanılması yaşanan sorunların nedeni olabilir. Erdem, yabancılara Türkçe öğretmenin ilk

önce kaynaklarla olduğunu ve bu yüzden bu alanla ilgili yazılmış kitap, makale, tez vb. kaynakçalardan bahsedip bazılarının içeriklerinden bahsetmektedir (Erdem, 2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek, kaynaklarla olduğu kadar öğretmenin donanımı ve öğrencinin hazır bulunuşluluğu kadar önemlidir. Candaş Karababa, en az 10 yıl deneyimli öğretim elemanlarından oluşan katılımcılardan elde ettiği bilgileri üç başlık adı altında (öğretim ortamları, öğretim programları ve öğrenenler açısından) ele almaktadır (Candaş Karababa, 2009). Öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgili araştırmaların fazla olmadığını öğretim programları ileri sürülmektedir. Öğrenciler açısından karşılaşılan sorunlar adlı başlıkta: Tümce kuruluşu açısından karşılaşılan sorunlar, biçim bilgisi açısından kaynaklanan sorunlar vb. konulardan bahsedilmektedir. Öğrenci gereksinimlerini karşılayacak araştırmaların sayısı arttırılabilir.

Karababa, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki sorunları belli başlıklar altında incelemiştir. Akademik yazma sorunlarına da değinmiştir (Karababa, 2009). Alyılmaz, sorunların kaynaklarına değinmiştir. Takip edilen kitaplar, yeterli donanımına sahip olmayan öğretim elemanları, geliştirilmeyen öğretim metotları bunlardan birkaçıdır. Öğretim programları, alanla ilgili kurumlar ve öğrenciler nedeniyle de sorunlar yaşanabilmektedir (Alyılmaz, 2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların nedeni ilgili yapılan araştırmalarda program sorunları, kaynakça, öğretim yöntemleri ile ilgili yaşanan sorunlar gibi benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Barın, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları doğrultusunda becerilerinin geliştirilmesinin gerektiğini ileri sürmüştür. Öğrencilere uygulanacak yazma etkinliklerin, akademik yazma ihtiyacı duyan ile günlük işlerinde yardımcı olabilecek kişilere göre hazırlanabileceğini belirtmektedir (Barın, 2010). Farklı yaş ve meslek gruplarından oluşan bir sınıfta bu durum zor olabilir. Ancak sınıflar bu amaç doğrultusunda oluşturulursa verim alınabilir. Kara, çalışmasının sonuçlarından birinde aynı dil ailesine mensup kişilerin yazma alanında kelimelerin yazımı ve türetilmesinde, söz diziminde ve cümle yapılarında daha az sorun yaşadığı belirtmektedir (Kara, 2010). Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler sorunları daha aza indirebilmektedir. Karatay ve Kartallıoğlu da öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme tutumlarının son derece yüksek olduğunu ve cinsiyete göre değişmediğini belirtmektedir. Bazı öğrencilerin Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilere göre daha zor öğrenmesi karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012).

Bölükbaş, yanlış çözümleme yaklaşımına göre 20 Arap öğrencinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların incelenmesi sonucunda en fazla yazım ve noktalamada yanlış yaptıkları görülmüştür (Bölükbaş, 2011). Yapılan yanlışların nedeni alfabe farklılığı olabilir. Öğrencilerin çoğu İngilizce bildiği için Latin alfabesine karşı yabancı değiller. Fakat dil bilgisi kuralları gibi vb. farklılıklar yazım yanlışlarına neden olabilir.

Er vd., 34 makaleyi incelemenin sonucunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların neler olduğundan bahsetmişlerdir. Alanla ilgili yetersizlikler bulunmaktadır. Kaynaklarda yaşanan yetersizlikler istenilen öğretimi sağlayamamaktadır. Ders öğretim araçlarındaki eksiklikler becerileri kazandırmada zayıf kalmaktadır. Uzman eğitim kadrosundaki yetersizlik de birtakım sorunlara neden olmaktadır. Bunların hepsi birbiriyle yakından ilişkilidir. İstenilen öğretim gerçekleşebilmesi için hepsine ihtiyaç bulunmaktadır (Er vd., 2012). Bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar çoğaltılabilir.

Melanlıoğlu, öğretmenlerin yabancı öğrencilere hâl eklerini öğretirken yaşadıkları sorunları tespit etmiştir. Hâl eklerini öğretirken somutlaştırmadan faydalanabileceğini ifade etmiştir. Hâl eklerinin hangi sırayla öğrencilere kazandırılacağı gibi konularda literatürde birlik sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Melanlıoğlu, 2012). Deneyimlerden yola çıkılarak nasıl daha iyi öğretilbileceği araştırılabilir.

Ak Başoğlu ve Selcen Can, Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yazım ve dil bilgisi yanlışlarını belirleyip yapılan yanlışları ülkelere göre sınıflandırılarak önerilerde bulunmuşlardır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerden farklı konularda duygu ve düşüncelerini anlatan yazılı anlatım çalışması yapılmıştır (Ak Başoğlu ve Selcen Can, 2012). Bu tarz sınıflandırmalar yapılan yanlışların benzerlik ve farklılıklarını tespit etmeye yardımcı olabilir. Yaşanılan yazım sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin artırılması sağlanabilir.

Yazma becerisini dili somutlaştıran bir öge olarak gören Tiryaki dil öğretiminin belli aşamalardan oluştuğunu ifade etmektedir. İlk önce alfabe öğretimi ile başlar. Daha sonra kelime öğretimi, cümle, paragraf ve metin öğretimi olarak devam eder (Tiryaki, 2013).

Yazma sürecinde yanlışları düzeltme, geri bildirimde bulunma yanlışların bir daha yapılmaması adına önemlidir.

Kan, vd., göre öğrencilerin öğrenme sürecine katılım sağlaması gerekir. Böylece yaşayarak, deneyimleyerek öğrenirler. Kalıcı öğrenme sağlama adına önemlidir. Ayrıca okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek için farklı sınavlar yapılmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Kan vd., 2013). Sınavların bu şekilde olması hangi becerinin ne kadar öğrenildiğinin tespit edilmesini sağlar. Hangi beceride daha çok zorlandıkları anlaşılabilir. Yapılan bu çalışmada konuşma becerisinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde öğrencilerin ve eğitimcilerin zorlandıkları belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan yazım sorunlarını tespit etmek adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Boylu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazma problemlerini tespit etmek için çalışmada yapılan hataları şu başlıklar altında incelemiştir: ses bilgisinde, biçim bilgisinde, söz diziminde ve yazımda yapılan yanlışlar, yazılı anlatımda yapmış olduğu yanlışlar (Boylu, 2014).

Tüm, Minsk Devlet Üniversitesinin bazı fakültelerinde Türkçe öğrenen resmi dili Rusça anadilleri Belarusça olan öğrencilerin yazım noktasında yaptıkları hataların nedenlerini araştırmış (Tüm, 2014). İki dil arasında farklı alfabe olması, Rusça kelimelerin cinsiyet belirtmesi gibi vb. durumlar nedeniyle hata yaptıkları belirtilmiştir. 12 hafta boyunca öğrenciler günlük tutmuş ve ödevlerini her hafta öğretmenlerine e mail yoluyla gönderdikleri bir çalışma uygulanmış. Öğretmenin e maille gelen ödevlerdeki yazım yanlışlarını düzelterip göndermesi öğrencilerin yanlışlarını görmesi açısından çalışmayı çok verimli hale getirmektedir.

Okatan, polis akademisinde öğrenim gören Afrikalı, Asyalı ve Avrupalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların daha çok Türkçedeki vokal sisteminden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Okatan, 2012). Çetinkaya, G., Hamzadayı E. yapılan yanlışları edim hataları ve edinç hataları olmak üzere iki başlık altında incelerler (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2014). Bu yanlışlar yapılma nedenlerine göre birbirinden ayrılmaktadır. Edim hatalar acele edildiğinde ya da dikkatsizlik nedeniyle yapılmaktadır. Bu yüzden kolayca

halledilebilecek hatalardır. Edinç hatalar ise yeterli öğrenememeden kaynaklanmaktadır, daha önemli olduğu belirtilmektedir (Touchie, 1986, s. 76).

Hamzadayı ve Çetinkaya, metin diktesi uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını araştırmıştır (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2014). Sonuç olarak öğrencilerin ünlü ve ünsüz ses yanlışlarında ve eklerin yazımındaki yanlışlıklarda yüzde altmış civarında düzelme olduğunu belirtmektedirler. Böylece ses birimsel metin diktesi sayesinde öğrenciler yazım sorunlarını azaltabileceklerdir.

Büyükikiz, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında 2006-2012 yıllarında lisansüstü tezlerin arttığını ve bunun nedeni olarak ise yabancılara Türkçe öğretiminin öneminin son dönemde anlaşılmaya başlandığını belirtmektedir (Büyükikiz, 2014). Konu bakımından ise en çok dil bilgisi yanlışları üzerinde çalışıldığını ikinci sırada ise ders kitaplarının incelendiğini ileri sürmektedir.

Alyılmaz vd., 15 Kırgız öğrenciden elden edilen bilgiler doğrultusunda öğrencilerin Türkçeye ve Türkiye'ye ait fikirlerinin olumlu olduğunu ifade etmektedir. Yaşadıkları sorunların başında ekonomik nedenler olduğu belirtilmektedir (Alyılmaz vd., 2015). Büyükikiz ve Hasırcı, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 42 öğrenciye kompozisyon yazdırmıştır. Verileri yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirerek “dil içi gelişimsel yaklaşımlar” la sınırlandırılıp yazım-noktalama yanlışları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar gibi vb. olarak ele alındığı belirtilmektedir. Ayrıca yaptıkları çalışmada %44,4'lük (570) bir oranla en fazla yanlış, noktalama ve yazım hataları oluşturduğunu ileri sürmektedirler. Bunun nedeni olarak ise yazma çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmadığı fikrini belirtmektedirler. Dil bilgisi yanlışlarının ise geri dönüt verilmemesinden dolayı %31,2'lik oranla ikinci sırada yer aldığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirecek yeterli etkinlikler yapılmamasından dolayı sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışların üçüncü sırada olduğu açıklanmaktadır. Son olarak öğrencilerin çoğunlukla basit cümleler kurdukları için en az yanlış oranının söz diziminde olduğu belirtilmektedir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Bu sorunları çözebilmek adına öğretmen kadar öğrenci de yazma becerisini geliştirmek için çaba göstermelidir. Yanlışlar düzeltilerek yazım sorunları azaltılabilir.

Maden ve Dinçel, Giresun Üniversitesi'ndeki değişik bölümlerinde okuyan 172 yabancı uyruklu öğrenciye “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulamıştır (Maden ve Dinçel, 2015). Kaygıların uyruk, okuma alışkanlığı, alfabe farkı gibi vb. durumlara göre farklılaştığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken yaş, ana dil, hedef kitlenin dili öğrenme amacı, hedef kitlenin söz dizimi göz önünde bulundurulması gerektiği ileri sürülmüştür. Öğrencilerin yanlış yazma kaygısı taşıdığı için hata oranlarının arttığı ve bu yüzden yazma isteksizliği olduğu belirtilmektedir. Latin alfabe kullanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ve bunun da yazım hatalarını azalttığı düşünülebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım sorunlarının nedenlerinden bir tanesi de kaygı duygusudur. İşcan, öğrenciler yazma çalışmalarının kontrol edileceğini bildiklerinde bu durumun onlarda kaygı oluşturduğunu ve bu yüzden birtakım olumsuzluklar yaşandığını belirtmektedir (İşcan, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ilgili alan yazında ortaya konulmuştur (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Karababa, 2009; Subaşı, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; subaşı 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin ana dilindeki kullanılan alfabe ile öğrendiği yabancı dile ait olan alfabe arasındaki farklılıklar birtakım sorunlar meydana getirmektedir. Bu durum yazım yanlışlarına da neden olmaktadır. Kısa sürede iletişim kurma ihtiyacı nedeniyle tüm becerilere eşit oranda ağırlık verilememektedir. Konuşma becerisi için daha çok zaman harcanabilir. Bu durum diğer becerilerin gelişmesini engelleyebilir. Müfredat eksikliğinden kaynaklanan sorunlar da yaşanmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre konular geliştirilebilir, değişiklikler yapılabilir. Uzman öğretici eksikliği nedeniyle hedeflenen öğretim ortamı gerçekleştirilemeyebilir. Ders materyalleri ile ilgili eksiklikler de bu durumu olumsuz etkileyebilir. Bu şekilde öğrencilerin tüm duyularına hitap eden kalıcı öğrenme sağlanamaz. Kaynak yetersizliği de yaşanan sorunlardandır. Derste kullanılan yöntem ve teknikler, öğretilmesi hedeflenen konulara yönelik olmalıdır. Amacına hizmet etmediğinde öğrenme gerçekleşmez. Aynı zamanda eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler de birtakım sorunlara yol açabilmektedir. Her öğrencinin derse karşı hazır bulunuşluluğu farklılık gösterebilir. Bu durum da sorun oluşturabilir (Maden, Dincel ve Maden, 2015, s. 751-752).

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili birçok araştırma yürütülmektedir. Bu alana gereken önem verildiğinde alanla ilgili yaşanan sorunlar da azalarak Türkçenin dünya dili olması için gayret gösterilebilir (İşcan, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok sorunla karşılaşilmektedir. Öğretim elemanı sorunu nedeniyle hedeflenen öğretim gerçekleşmemektedir. Alanında uzman eğitmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Alfabe sorunu nedeniyle harfler karıştırılmakta birtakım yazım yanlışlarına neden olmaktadır. Yöntem- yaklaşımdaki eksiklikler ise istenilen kazanımların öğretilmesine engel olabilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluluk durumlarının farklılığı ise öğrenciden kaynaklanan sorunlar arasındadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı sorunu da çözülmesi gereken konular arasındadır (Kardaş ve Koç, 2019, s. 345).

Bu sorunların hepsi ayrı ayrı önem arz etse de çözüm odaklı çalışma adına öncelik tanınması gereken maddeler bulunmaktadır. Böylece sistematik olarak ilerleyerek sorunları azaltmak adına bir adım atılmış olabilir. Program oluşturulurken hedef kitlenin ihtiyaçları göz önünde bulundurulması gerekmektedir (İşcan, 2020). Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunları ile ilgili yaşanan sıkıntılar da en aza indirilmiş olur.

Türkçe öğretimi ile yabancılara Türkçe öğretimi birbirinden farklılaşmakta; Türkçe öğretiminde hedef kitle Türk kültürüne sahipken, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitle bu kültüre sahip değildir (Güzel ve Barın 2013). Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türk kültürünün öğretilmesi için öğretim elemanlarının kendi dilini, kültürünü çok iyi bilmesi gerekmektedir. Konuyla ilgili Güzel ve Barın (2013, s. 63) Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek kişiler kendi kültürel değerlerini çok iyi bilmeli ve bu değerleri benimsemiş olmaları gerekmektedir (Akt. İşcan, 2020, s. 125). Çünkü bu durum da birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin birtakım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yabancı dili öğretmek için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını bilmelidir. Türk kültürünü, çok iyi bilip özümsemiş olması gerekmektedir. Böylece Türkçe

ile birlikte Türkiye'yi de sevdirebilir. Türkçenin kurallarına, özelliklerine hâkim olması önemlidir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları not ederek çözüm yolları üretebilmelidir. Materyal olarak sadece ders kitaplarına bağlı kalmamalı, alternatifler oluşturabilmelidir. Derste yapılacak etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluluğu göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Açık, 2008). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan eğitimcilerin daha iyi eğitim verebilmeleri adına bunlar gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklerden bir tanesinin üzerinde çok durulmaktadır. Türk kültürünü bilip yaşam tarzı olarak benimsemeleridir. Ait olduğu milletin tarihini, değerlerini özümseyen kişiler olmalarıdır (Avcı, 2014). Çünkü bir dil, ait olduğu toplumun tarihinden, kültüründen ayrı düşünülmemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadece dilin temel yapılarını bilmek öğrenci için yeterli olmamaktadır. Çünkü yabancı dilin penceresinden bakabilmek için öğrencinin yapıp etmeler gibi orada yaşayarak dili öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Avcı ve Muhuttin, 2014). Dil günlük hayatta kullanıldıkça gelişmektedir. Soykan'a göre dilin yaşam alanında bulunarak dil öğrenilmektedir (Soykan, 1991). Bu nedenle dil öğrenme sadece kurallarla olmaz. Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin tüm duyularına hitap ederek yaşayarak kalıcı öğrenme sağlanmaya çalışılmalıdır.

Yabancı dili doğru bir şekilde öğrenebilmek için dünyaya öğrenilecek dilin bakış açısından bakılmalıdır (Avcı ve Muhuttin, 2014). Dil, bir milletin kimliğini, kültürünü oluşturur. Bu yüzden dil ait olduğu toplumun düşünce yapısını da yansıtmaktadır. Atsız, dilini kaybeden milletin yok olacağını belirtmektedir. Çünkü dil bir milletin tarihi, kültürü her şeyidir (Atsız, 2015 s. 208). Atatürk ise dil ile milli hissin birbiriyle ilişkili olduğunu, dilin gelişmesinde milli hissin etkisinin olduğunu belirtmektedir. Türkçenin en zengin dil olduğunu da ifade etmektedir (Yerli,1992).

Dil düşünce analizi teorisine göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dil bilgisi konuları sınıflandırılır. Amaç kazanımların en doğru ve kolay şekilde öğrencilere öğretilmesidir. Öğrenciler örnek metinler sayesinde sezdirme yoluyla kuralları öğrenebilir (Avcı ve Küçük, 2017). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin tümünden gelim yöntemini öğrenmesi önemli bulunmaktadır (Avcı ve Muhuttin,

2014). Böylece dili öğretmeye cümlelerden başlanmalıdır. Daha sonra kelimelerle devam edilerek dilin yapısına uygun olarak bu yöntem uygulanabilecektir.

Düşüncenin ilk aracı cümleler olduğunu belirten (Avcı, 2012), dil öğretiminde kolaydan zora gibi vb. ilkelerin göz önünde bulundurularak adımların sıralanması gerektiğini belirtmektedir. Daha sonra kelimeler öğretilir. Sesle ilgili detaylar en sona bırakılır. Derste işlenen metinlerin milli değerlere sahip çıkması ve toplumu yansıtmayı, okuma becerisini geliştirmeye katkı sağlayacağı belirtilmektedir. Ayrıca bu metinlerde ünite anlatılan dil bilgisi konuları ile ilgili örnekler yer almaktadır (Avcı, 2012). Böylece öğrenciler öğrendikleri konuları tümünden gelim ile pekiştirip daha kalıcı bir öğrenme sağlayabilmektedir.

Türkçe yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar, diğer dillerde karşılaşılan sorunlara benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin yazma konusundaki eksikliği bunlardan bir tanesidir. Öğrenciye yazma sürecinde rehberlik edecek kişinin belli bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Seçilecek konudan, örnek metin incelemeyen vb. konularda yazma kaygısını azaltarak teşvik edici olması gerekmektedir. Yazma etkinliklerine yeterli zaman ayrılmaması da öğrenilenlerin pekiştirilmesini engellemektedir. Tüm becerilere eşit zaman ayrılmalıdır. Teste dayalı sınavlar yapılması ise öğrencilerin yazma becerisini köreltir. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirilmediğinde yazma çalışmalarında kullanılan kelimeler de az olmaktadır. Benzer kelimeler tekrarlanmaktadır. Yazım yanlışlarını değerlendirmede gereken önemin verilmemesi aynı yanlışların yapılmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu göz önünde bulundurularak yapılan yazma çalışmaları daha verimli olabilir (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1287). Yazma becerisi ile diğer dil becerileri arasında bir bütünlük bulunmaktadır. Tüm beceriler birbiriyle ilişkilidir. Birbirlerini tamamlayarak daha kolay öğrenmeyi sağlamaktadırlar (Dara 2000, Aktaş ve Gündüz, 2007). Vücudun uzuvları gibi dilin farklı yönlerini oluşturmaktadırlar.

2.3. Yazma Becerisi

Yazma, duygu ve düşüncelerimizi ifade etme becerilerinden bir tanesidir. Yazma becerisini geliştirebilmek için birtakım özelliklere sahip olunmalıdır. Türkçeye olan hakimiyet arttığında dil güzel kullanılabilir. Böylece duygu ve düşünceler etkili bir şekilde ifade edilebilir. Eleştirel düşünme ile farklı bakış açıları ile bakılabilir. Araştırma becerisi ile de farklı konular ile ilgili farklı bilgiler edinilebilir (Ungan, 2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler için diğer beceriler kadar önemlidir. Bu beceri ile ilgili kullanılan yöntemler çeşitlilik göstermektedir. Kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte çalışmaları gibi. Öğrenci seviyesine göre yöntemler kullanılarak yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin en çok yazma becerilerinde sorun yaşadıkları yapılan çalışmalarda belirtilmektedir (Açık, 2008; Tiryaki, 2013; Çangal, 2020).

Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre seviyeler bulunmaktadır. Aşağıdaki ölçek, noktalama işaretlerini yazma, heceleme, kullanma becerisi ve düzenle ilgilidir. Bu ölçekler sayesinde öğrencilerin hangi seviyede olduğu tespit edilebilir. Dört temel beceri ile ilgili hangi kazanımlar elde edinildiği ölçülebilir.

Tablo 1

Avrupa ortak başvuru metnine göre yazım denetimi

Yazım Denetimi	
C2	Yazı, yazımsal açıdan hatasızdır.
C1	Düzen, paragraflar ve noktalama işaretleri tutarlı ve faydalıdır. Ara sıra kalem kaymaları/sürçmeleri dışında yazım doğrudur. Standart düzen ve paragraflama kurallarını izleyen, açıkça anlaşılır, aralıksız yazı üretebilir.
B2	Yazım ve noktalama işaretleri kabul edilebilir ölçüde doğrudur ancak ana dili etkisi görülebilir.
B1	Genel olarak baştan sona anlaşılır olan aralıksız yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve düzen çoğu zaman takip edilecek kadar doğrudur. Günlük konularda kısa cümleleri kopyalayabilir, ör. bir yere nasıl gidileceğine dair talimatlar.
A2	Sözlü kelime birikiminde bulunan kısa kelimeleri kabul edilebilir bir ses bilgisel doğrulukla (ancak tam olarak standart yazım şart değil) yazabilir.

Tablo 1'in devamı

A1	Aşına olduğu sözcükleri ve kısa öbekleri kopyalayabilir, ör. basit işaretler veya yönergeler, günlük nesnelerin adları, mağaza adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp öbekler.
	Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgilerini heceleleyebilir. Ana noktalama işaretlerini kullanabilir (ör. noktalar, soru işaretleri)
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok

Bu tabloda hangi seviyede yazım denetimi ile ilgili hangi kazanımlar kazanılması gerektiği ifade edilmiştir. B1-B2 seviyesindeki öğrencilerin yazım ve noktalamada çoğu zaman takip edilebilecek kadar doğru yapabilecek durumda olması gerektiği belirtilmektedir. Araştırmada veriler bu çerçevede değerlendirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde her bir becerinin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu beceriler ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli verilere ulaşılmıştır. Köse'nin çalışması bunlardan bir tanesidir. Öğrencilerin %75'i yazma alanında yapamayacağını işaretlemiştir (2010). Açık (2008) çalışmasında ise öğrencilerin %73'ü yazmada sorun yaşamaktadır. Yazma becerisinde daha çok zorlanıldığı ortaya çıkmaktadır. Yazma becerisi ile ilgili bu olumsuz düşüncelerin farklı nedenleri olabilir. Öğrencinin yazarken kaygı duyması yazma becerisini geliştirmesini engelleyebilir. Yazma konusunda isteksizlik oluşturabilir (Corbett-Whittier, 2004, s. 88). Yazma kaygısı yaşayan öğrenciler yanlış yaparım duygusuyla yazmamayı tercih edebilir, yazma becerisini geliştiremeyebilir. İnal, öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorluk yaşadığını belirtmektedir (İnal, 2006). Aslında diğer becerilerde öğrencinin Türkçeyi ne kadar öğrendiği çok ölçülememektedir. Çünkü yazma becerisinde söz dizimini, dil bilgisi kurallarını, yazım ve imla kurallarını ne kadar öğrendiği somut olarak görülebilmektedir. Konuşma becerisinde, cümle kurmadan kelimelerle de kendilerini ifade edebilmektedirler.

Dilin farklı yönlerini oluşturan dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okuma süreçleri aynı değildir. Çünkü konuşma becerisi evde, okulda öğrenilebilecek bir beceridir. Öğrencinin yazma becerisini kazanabilmesi için ise okulda öğrenilebilecek bir eğitime ihtiyacı vardır (Raimes, 1983: 4). Bu yüzden her beceriyi geliştirmek adına

alternatifler oluşturulup daha kalıcı ve etkili öğrenme sağlanarak sorunlar en aza indirilmeye çalışılabilir.

Yabancı öğrenciler ana dillerinden farklı olan ses olayları, söz dizimi gibi vb. durumlar içerisinde yazma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır (Selvikavak, 2006). Bu farklılık bazen öğrencilerin birtakım sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu yüzden ana dilini iyi öğrenmeyen öğrenciler yabancı dil öğrenmede sorunlar yaşayabilmektedir (Ungan, 2006). Ayrıca ona göre bir yabancı dil bilmek temel dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kazanmış olmak demektir. Okuma becerisini geliştirmeye dayalı yabancı dil eğitimi anlayışından uzaklaşılması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü öğrenciler derslerde dinlediklerini anlama ve yazılı olarak ifade etme ihtiyaçları da duyacaklardır. Sadece okuma becerisi onlara yeterli gelmeyecektir.

2.4. Dil ile İlgili Hatalar

Yanlışlarımız bizi doğruya götüren basamaklardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlardan bir tanesi de yapılan hatalar için doğru çözüm yöntemleri oluşturulması ile ilgilidir. Yaşanılan sorunlara sebep olan nedenlerden biri ana dili girişimidir (Dede, 1985: 123). Yabancı dil öğretimini akademik amaçlarla yapanlar, dil bilgisi bakımından öğrencilerin bilgi birikimine sahip olmasını yeterli görmektedir (Cook, 1996). Halbuki tüm becerileri eşit olarak öğretmekle hatalar azaltılabilir.

1950'den sonra ana dil ile yabancı dili söz dizimi, ses ve biçim bilgisi gibi alanlarda karşılaştırmak ve bunlar arasındaki benzerlik farklılıkları tespit etmek çalışmalarda konu olarak ele alınmıştır. Buna uygulamalı dil bilim olan karşıtsal dil bilim denilmektedir (Akt. Büyükkiz ve Hasırcı, Vardar, 2002: 28). Maalesef bunu uygulamak oldukça zordur. Bir sınıftaki farklı ülkelerden gelen öğrenciler için ayrı ayrı yöntem oluşturmak kolay değildir.

2.5. Kaynak Eksikliği

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Her geçen yıl içerik olarak yenilikler yapılmaktadır. Tüm becerilere hitap etmek adına etkinlikler hazırlanmaktadır. Bu konu ile ilgili çeşitli eleştiriler vardır. Musaoğlu, Türkiye Türkçesinin

betimlemeli dil bilgisi kitabının olmadığını belirtmektedir. Okul gramerini araç olarak görmektedir. Amaç ise akademik gramerdir. Türkçe ile ilgili yaşanan sorunları dilin temel kurallarına göre çözülmesi gerektiğini ifade etmektedir (Musaoğlu, 2000).

Kırkkılıç, Türkçenin dünyanın en gelişmiş dilleri arasına girmesi için çalışmanın öneminden bahsetmektedir (2000). Bunun için kaynak çeşitliliği artırılmalıdır. Vardar, yanlışların nedenini bulmak için yapılan ana dil ile yabancı dil karşılaştırmalarının öğretime önemli katkılarının olduğunu belirtmektedir (2002). Bu amaçla hazırlanan kaynakların da olumlu sonuçlar vermesi beklenmektedir. Yanlışların nedenlerinden yola çıkılarak hazırlanan kaynaklar ile yaşanan sorunlar azaltılabilir. Kaynakların dört temel beceriye eşit olarak hizmet etmesi de önemlidir. Yapılan çalışmalarda bu durum da göz önünde bulundurulmalıdır.

2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Avantajları

Yabancı dil olarak Türkçenin avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlar diğer dillere göre Türkçeyi öğrenmede kolaylık sağlayabilir. Öğrencilerin İngilizceyi biliyor olması bunlardan bir tanesidir. Alfabe olarak benzerliklerin olması öğrenmeyi kolaylaştıran etkenlerdendir. Türkçeyi diğer dillere nazaran kolay kılan özellikler arasında çeşitli görüşler vardır.

Arslan, yurtiçinde ve yurtdışında yabancılara Türkçe eğitim veren kişilerin birçok yönden Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilecek en kolay diller arasında olduğunu tecrübe ettiğini belirtmektedir (Arslan, 2009). Gerekçe olarak İngilizcenin dünyanın birçok yerinde öğretiliyor olması ve Latin alfabesine karşı öğrencilerin aşina olmasıdır. Böylece öğrencilerin harfleri öğrenmede sorun yaşamadığı belirtilmektedir. Ayrıca Türkçenin yazıldığı gibi okunması, sondan eklemeli bir dil olması gibi vb. durumların da avantaj sağladığı ifade edilmektedir. Bu tür avantajlar sayesinde yaşanılacak sorunların aza indirgenebileceği anlatılmaktadır. Latin alfabesine karşı aşina olmaları, Türkçeyi öğrenmede kolaylık sağlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazım sorunlarını incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir olayı, sosyal grubu incelediği gibi birden fazla ortamı da incelemektedir. Derinlemesine inceleme yapılan bir yöntemdir (McMillan, 2000). Betimsel analiz kullanılmıştır.

Altunısık betimsel analizin aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir. İlk önce analiz için bir çerçeve oluşturulur. Konulara göre yapılan başlıklar altında veriler işlenmeye başlar. Bulgular tanımlanarak analiz yapılır. Son olarak ise bulgular yorumlanarak bitirilir (Altunısık, 2010).

3.2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnek olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlayarak verilerini elde etmeye çalışır. Duruma göre farklı sorular da sorabilir. Böylece cevapların detaylandırılması da sağlanabilir (Türnüklü, 2000). Bu görüşme tekniğinin sağladığı kolaylık ise soruların önceden hazırlanması ile daha planlı olarak ilerlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Öğrenci kişisel bilgi formu: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı yazım sorunlarını bulmak amacı ile hangi ülkeden geldikleri, kaç dil bildikleri, hangi dil seviye sınıfında bulundukları gibi vb. bilgiler talep edilmiştir.

Görüşme Formu: Görüşme, hedef bilgilere ulaşmak maksadıyla katılımcıya sorulan önceden belirlenmiş sorulardan oluşmaktadır. Belli bir plan çerçevesinde uygulanması onu sohbet havasından uzaklaştırmaktadır.

Metin yazma: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım sorunlarının tespiti için metin yazma alıştırmaları hazırlanmıştır. ÇOMÜ TÖMER'deki hocaların da yardımıyla öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri konular (sevgi, aşk, kendi ülkeleri ile ilgili olaylar, otobiyografi gibi vb.) seçilmiştir. Böylece öğrencilerin daha istekli yazmaları hedeflenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler analiz edilerek görüşme sorularına verilen cevaplarla karşılaştırılmıştır.

3.3. Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırma evreni ÇOMÜ TÖMER'de eğitim gören B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerden oluşmaktadır (İtalyan, Afgan, Somalili, Kazak vb.). Yarı yapılandırılmış görüşme yapıldıktan sonra öğrencilerin yazım çalışmaları incelenmiştir. Örneklem olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem tekniğinde araştırmanın amacı kapsamında bilgi kaynağının yeterince var olduğu alanda yapılmasıdır (Yağar ve Dökme, 2018). Bu kapsam ÇOMÜ TÖMER araştırmanın örneklem alanı olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 34 öğrenci ile ilgili açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Açıklayıcı bilgiler

TR Dil düzeyi	Uyruğu	TR Dil düzeyi	Uyruğu
B2	Türkmenistan	B2	Türkmenistan
B2	Afganistan	B2	İran
B2	Kazakistan	B2	Kazakistan
B2	Azerbaycan	B2	Kazakistan
B1	Kosova	B2	Kazakistan
B1	Sırbistan	B2	Rusya
B1	Kazakistan	B2	Azerbaycan
B1	Kazakistan	B2	Fas
B1	Kazakistan	B2	Kazakistan
B1	Kazakistan	B2	Rusya
B1	Kazakistan	B1	Kırgızistan

Tablo 2'nin devamı

B1	Kazakistan	B1	Türkistan
B1	Kazakistan	B1	Endonezya
B1	Kazakistan	B1	Kırgızistan
B1	Endonezya	B1	Endonezya
B2	Kazakistan	B1	Azerbaycan
B2	Kazakistan	B2	Kırgızistan

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun Türk devletlerinden geldiği görülmektedir. 17 öğrenci B1 seviyesinde, 17 öğrenci B2 seviyesindedir.

3.4. Yazılan Metinlerin Analizinde Kullanılan Teknikler

Türkçe ile ilk defa karşılaşan öğrenciler, dilin kurallarını anlamada sorun yaşayabilmektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bazı harflerin, eklerin ve cümlelerin yazımında yanlışlıklar yapmaktadırlar. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım sorunları, şu başlıklar altında ele alınmıştır:

Bölüm 1'de boşluk doldurma etkinliği ile kelimelerin yazımındaki yanlışlıklar, 2. bölümde eklerin yazımında yapılan yanlışlıklar, 3. bölümde noktalama işaretlerinin kullanımındaki yanlışlıklar, 4. bölümde yazma etkinliklerindeki yapılan yanlışlıklar hakkında bahsedilecektir. Sorunlar tanımlandıktan sonra yorumlanarak değerlendirilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım ile ilgili karşılaştığı sorunlar şu sıra ile incelenmiştir:

Kelimelerin yazımındaki yanlışlıklar

Saatlerin yazımı, özel isimlerin yazımı, birleşik fiillerin yazımı, birleşik isimlerin yazımı, ikilemenin yazımı, sayıların yazımı, terimlerin yazımı.

Eklerin yazımında yapılan yanlışlıklar

“mi” ekinin yazımı, “-de” hal ekinin yazımı.

Noktalama işaretlerinin kullanımındaki yanlışlıklar

Virgöl, nokta, kesme işareti, iki nokta, konuşma çizgisi, tırnak işareti, ünlem.

Yazma etkinliklerinde yapılan yanlışlıklar

B1 seviyesinde yapılan yazma çalışmaları (hangi metin türü vb.), B2 seviyesinde yapılan yazma çalışmaları, kullanılan kelime sayısını değerlendirme, tekrar edilen kelimeler, harf yanlışlıkları, ek yanlışlıkları, büyük harflerin yazımındaki yanlışlıklar, noktalama işaretlerinin kullanımındaki yanlışlıklar, ses olayı yanlışlıkları, büyük ünlü uyumu ile ilgili yanlışlıklar.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

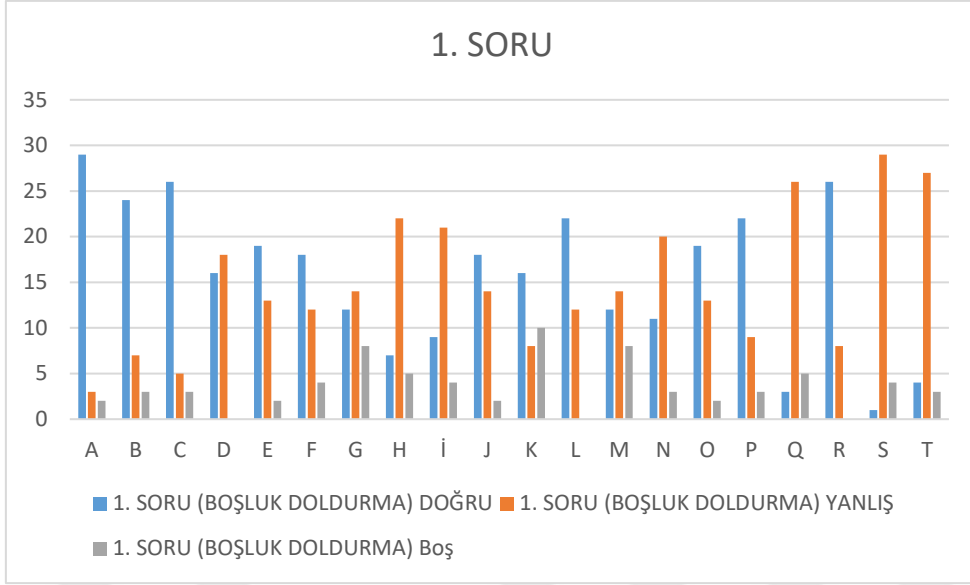
Çalışma kapsamında elde edilen veriler aşağıdaki gibi kategorik olarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım ile İlgili Karşılaştığı Sorunlar

Tablo 3

Soruya verilen yanıtların dağılımı

1. SORU				
	DOĞRU	YANLIŞ	Hata oranı	Konu
A	29	5	% 14	“-mı, -mi”nin yazımı
B	24	10	%29	“-mı, mi”nin yazımı
C	26	8	%23	“-de” hal eki
D	16	18	%52	Saatlerin yazımı
E	19	15	%44	"-de" hal eki
F	18	16	%47	Özel isim
G	12	22	%64	Birleşik fiil
H	7	27	%79	Birleşik fiil
İ	9	25	%73	Birleşik isim
J	18	16	%47	İkilemenin yazımı
K	16	18	%52	Sertleşme, ses olayı
L	22	12	%35	Sayıların yazımı
M	12	22	%64	Sayıların yazımı
N	11	23	%67	Sayıların yazımı
O	19	15	%44	Sayıların yazımı
P	22	12	%35	Özel isimlerin yazımı
Q	3	31	%91	Terimlerin yazımı
R	26	8	%23	Özel isim
S	1	33	%97	Özel isim
T	4	30	%88	Özel isim
	%15,7	%18,3	%53	



Şekil 1. 1.Soruya verilen cevapların dağılımı

Birinci soruda A seçeneğindeki cümlede “mi” soru edatına uygun kelime getirilmesi istenmiştir. 29 kişi doğru kelime yazmıştır. Hata oranı %14’tür. B seçeneğindeki cümlede 24 kişi doğru cevap vermiştir. Hata oranı ise %29’dur. İlk iki cümlelerin hata oranları karşılaştırıldığında ikinci cümlede daha fazla hata yapılmıştır. C seçeneğindeki cümlede “-de” hal ekine uygun kelime getirilmesi istenmiştir. 26 öğrenci doğru yapmıştır. Hata oranı %23’tür. D seçeneğindeki cümle saatlerin yazımı ile ilgilidir. 16 öğrenci doğru cevaplamıştır. %52 hata oranı bulunmaktadır. E seçeneğindeki cümlede “-de” hal ekine uygun kelime getirilmesi istenmiştir. 19 öğrenci doğru yapmıştır. Hata oranı % 44’tür. C seçeneğindeki cümle ile karşılaştırıldığında hata oranının daha fazla olduğu görülmektedir. F seçeneğindeki cümle özel isimlerin yazımı ile ilgilidir. 18 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %47’dir. G seçeneğindeki cümle birleşik fiillerin yazımı ile ilgilidir. 12 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %64’tür. H seçeneğindeki cümle de birleşik fiillerin yazımı ile ilgilidir. 7 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %79’dur. G seçeneği ile karşılaştırıldığında daha fazla hata yapıldığı görülmektedir. İ seçeneğindeki cümle birleşik isimlerin yazımı ile ilgilidir. 9 öğrenci doğru cevaplamıştır. %73 hata oranı bulunmaktadır. J seçeneği ikilemelerin yazımı ile ilgilidir. 18 öğrenci doğru cevaplamıştır. %47 hata oranı bulunmaktadır. K seçeneği ünsüzlerin sertleşmesi ile ilgilidir. 16 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %52’dir. L seçeneği sayıların yazımı ile ilgilidir. 22 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %35’tir. M seçeneği sayıların yazımı ile ilgilidir. 12 öğrenci doğru cevaplamıştır. %64 hata oranı bulunmaktadır. N seçeneği sayıların yazımı ile ilgilidir. 11 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata

oranı %67'dir. O seçeneği de sayıların yazımı ile ilgilidir. 19 öğrenci doğru cevaplamıştır. %44 hata oranı bulunmaktadır. L, M, N ve O seçenekleri karşılaştırıldığında hata oranı en az olan L seçeneği olarak tespit edilmiştir. P seçeneği özel isimlerin yazımı ile ilgilidir. 22 öğrenci doğru cevaplamıştır. %35 hata oranı bulunmaktadır. F seçeneği ile karşılaştırdığımızda P seçeneğinde daha az hata oranı olduğu tespit edilmiştir. Q seçeneği terimlerin yazımı ile ilgilidir. 3 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %91'dir. R seçeneği özel isimlerin yazımı ile ilgilidir. 26 öğrenci doğru cevaplamıştır. %23 hata oranı bulunmaktadır. S seçeneği özel isimlerin yazımı ile ilgilidir. 1 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %97'dir. T seçeneği de özel isimlerin yazımı ile ilgilidir. 4 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %88'dir. Özel isimlerin yazımı ile ilgili cümlelerden en fazla hata oranına S seçeneğinin sahip olduğu görülmektedir.

Birinci soruya öğrencilerin verdikleri cevapların bir kısmı aşağıda verilmiştir:

1. Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yazınız.

Verilen yanıtlar

- | | | |
|----|--|--|
| A. | Bugün günlerden..... mı? | Salı, cuma, pazartesi,
çarşamba, Pazar,
Perşembe. |
| B. | mi daha çok seviyorsun mu? | Beni mi babanı mu
Babamı mi annemi mu
Beni mi.....onu mu |
| C. | Annesi Ceren'i de bulamamış. | Ev, kız, gel, cami,
bahçe, AVM,
kütüphane, okul, nerede. |
| D. | En geç saat de burada olsun. | 13:00, on bir, iki (2), 12 (on ekide), 17,
üçde, onde, yedi, on bir, bir, 11,
7. |
| E. | Notlarımın bir kısmı 'da kaldı. | Ev, arkadaş, kafam, odam, Baha. |

Birinci soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde aşağıdaki şekilde konu başlıklarına ayrılmaktadır:

4.2. Kelimelerin Yazımındaki Yanlışlıklar

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar farklılık göstermektedir. Uzman eğitimci sorunu nedeniyle hedeflenen kazanımlar öğrencilere öğretilmemektedir. Kaynaklardaki yetersizlikler ise tüm becerilerin eşit oranda verilmesini engellemektedir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar arasında kaygı gibi olumsuz duyguların yanında hazır bulunuşluluk farklılıkları olmasıdır. Ana dil, hedef dil ve alfabe nedeniyle ortaya çıkan sorunlar da meydana gelmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminin devlet politikası hâline getirilememesi de yaşanan sorunlardandır (Akt. Şengül, 2014, s. 326, Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Er, vd., 2012; Karababa, 2009; Subaşı, 2010).

Kelimelerin yazımındaki yanlışlıklar çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmada birinci soruda bulunan 20 cümle ile belli konu başlıkları altında kelimelerin yazım yanlışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Saatlerin, ikilemelerin, birleşik isim ve fillerin, sayıların, özel isimlerin, terimlerin, “-mi” ve “-de” ekinin yazım yanlışları incelenmiştir. Cümleler tek tek ele alınarak aynı cümleye öğrencilerin hangi cevapları verdiği ve bunların hata oranları tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin bazıları şu şekildedir:

Saatlerin yazımında çoğu öğrenci yanlış yapmıştır. Rakamlarla saati ifade edenler nokta yerine iki nokta kullanmıştır. Yazıyla ifade edenler ise sesli ve sessiz harflerin yazımında bazı yanlışlıklar yapmıştır. “On ikide” yerine “on ekide”, “dokuz” yerine “dokkuz”, “üçte” yerine “üçde” gibi vb. ifadeler kullanılmıştır. Özel isimlerin yazımında da yaklaşık olarak öğrencilerin yarısı yanlış yapmıştır. “Bir milyon lirası nasıl harcanabilir?” cümlesindeki boşluğa gelecek olan “Türk” kelimesini bazıları küçük harfle yazarken bazıları da “turk” şeklinde yazmıştır. Birleşik fiillerin yazımında da çoğu öğrenci yanlışlık yapmıştır. “Hissetmek” yerine “hiset”, “hiss et, hisetmiş, hiselmiş, hi sepmiş” gibi ifadeler bulunmaktadır. “Affedemedi” yerine “affenade, affedeme, affeteme, af iedeme” gibi vb. ifadeler kullanılmıştır. Birleşik isimlerin yazımında da çoğu öğrenci yanlış yapmıştır. Bunun nedeni “huzurevi” kelimesini ilk defa duydukları için olabilir. Bazıları “üzur evin, nuzurevi, huzov eve, huzur ev” vb. ifadeler kullanmıştır. İkilemelerin yazımında ise çoğu

öğrenci yanlış yapmıştır. Boşluğa hangi kelime geleceğini tahmin etmede zorlandıkları görülmüştür. “Koşa koş” ikilemesi yerine “kuşalak, koş-koşa, kuşup, hızlı hızlı” vb. ifadeler kullanılmıştır. Sayıların yazımında ise asıl sayıların, sıra sayıların ve üleştirme sayıların yazımı olmak üzere üç kısım bulunmaktadır. Asıl sayıların yazımında öğrencilerin çoğu doğru yapmıştır. “Bir yılda gün vardır.” cümlesindeki boşluğa “365, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış beş” gibi ifadeler kullanılmıştır. Sıra sayıların yazımında ise “Yarışı’inci sırada bitirdi.” cümlesindeki boşluğa ise “bir, iki, 1, 2, beş, 50, altı” vb. ifadeler yazılmıştır. Üleştirme sayıların yazımında ise “Basamakları çıktı.” cümlesindeki boşluğa “iki şar iki şar, Birer Birer, i vişay, hızlı, birar birar, ekişer ekişer, ikiçar ikiçar” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. “İstanbul 1453’ fethedilmiştir.” cümlesindeki boşluğa “-de, yıl da, -te, -cü yılda, -i, -da” gibi ifadeler yazılmıştır. Çoğu öğrencinin sertleşme olayını yanlış yaptığı görülmüştür. “Kargonuz tarafından teslim alınmıştır.” cümlesindeki boşluğa özel isim gelecektir. Bu cümleye verilen cevaplar ise “Vebi, arkadaşınıza, Anel’in, Ahmet, Melis, kamilanın, Mucahit, Ali’nin, Hasanın, HAKAn” vb. şeklindedir. Özel isimlerin yazımını çoğu öğrenci doğru yapmıştır. Büyük harfle yazıp gelen ekleri kesme işareti ile ayırmaya çalışmışlardır. “Bütün gezegenler etrafında döner.” cümlesindeki boşluğa ise “Güneş, istanbul, güneş, güneş, güneşin, günün, şünün” vb. ifadeler yazılmıştır. Terimlerin yazımında çoğu öğrenci herhangi bir bilgiye sahip değildir. Birkaç kişi dışında herkes yanlış yazmıştır. “Türkiye’nin başkenti” cümlesindeki boşluğa ise “Ankara’dır, Ankara, Ankaradır, ANKARA” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. Özel isimlerin yazımını öğrencilerin çoğu doğru yazmıştır. Birkaç kişi özel isme gelen ekleri kesme işareti ile ayırmamıştır. “Babam Kaz eteklerinden güzel bir arsa satın aldı.” Cümlesindeki boşluğa ise “dağib, dağlara, dağlarenin, dağlarınin, dağlere, Dağları, dağlerinin” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. Bir öğrenci dışında hepsi yanlış yapmıştır. Özel isimlerle birlikte kullanılan “dağ, ova, göl” vb. ifadelerin büyük harfle yazılması gerektiğini bilmemektedir. “Ben Ahmet’i Konyalı sanıyordum mış.” cümlesindeki boşluğa ise “İzmirliymiş, İzmir, Kazakistan’lıymış, Anadolili, istanbulli, Ankarı, Azerbaycan’lıymış, istanbulli, Mardinli, Nevşehirli, Bursalı, adanalı, Çanakkal” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. Sadece dört öğrenci doğru yazmıştır. Diğerleri ise özel isimleri küçük harfle yazmış ya da “-mış” ekine uyan bir özel isim seçmemiştir.

4.3. Eklerin Yazımındaki Yanlışlıklar

4.3.1. “-mı, -mi” Ekinin Yazımındaki Yanlışlıklar

Türkçede ekler, yapım ve çekim ekleri olmak üzere ikiye ayrılır. İsimlere gelen eklerle fiillere gelen ekler farklıdır. Sadece soru eki ikisine de gelmektedir (Bulak, 2019). Türkiye Türkçesinde soru eki olan “-mı, -mi, -mu, -mü” incelik kalınlık uyumuna uyum sağlamaktadır.

“mu” soru edatının Köktürk Türkçesinde tek şekli bulunmaktadır. Eski Uygur Türkçesinde ise ekleşerek işleklik kazanmıştır (Bulak, 2019, s. 322).

Görüşme sorularının birinci kısmında bırakılan boşluklara uygun kelime ve eklerin getirilmesi istenmiştir. “Bugün günlerden mı?” cümlesindeki boşluğa “Salı, cuma, pazartesi, Çarşamba, Pazar, Perşembe” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. Öğrencilerin hemen hemen hepsi “mı” soru ekine uygun kelime getirmiştir. Bu ek ünlü uyumuna uyar ve ayrı yazılmaktadır. Öğrenciler de bunu dikkate alarak boşluğa uygun kelimeler getirmeye çalışmıştır. Bu farkı ayırt edemeyen öğrenciler ise “...perşembe mı” gibi ifadeler yazmıştır.

“.....mi daha çok seviyorsun.....mu?” cümlesindeki boşluğa ise “Beni mi ...babanı mu, Babamı mi...annemi mu, Beni mi onu mu, Bunu mi ...o mu, Çay mi.....Kahve mu, Annemi mi.....babamı mı, Kardeş mi.....çocuk mu, Güneşli mi.... bulutlu mu, Arkadaş mi.....aile mu” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. Bu cümlede de soru edatının ünlü harfine uygun kelimeler getirilmesi istenmiştir. Öğrenciler uygun kelimeyi bulmakta zorluk çekmiştir. Düzlük, yuvarlaklık durumuna uyum konusunda birtakım sorunlar yaşanmıştır. “... babanı mu” gibi. Harezmi Türkçesinde soru eki düzlük yuvarlaklık uyumuna tam anlamıyla uyum sağlamaz. Örneğin; yoluktımu (HŞ 3035), bilmezmi (HŞ 2197), anğlarmu sen (HŞ 50) gibi (Bulak, 2019, s. 314).

Bunun gibi farklılıklar nedeniyle yazım yanlışları görülmektedir. Soru eki Çağatay Türkçesinde, Eski Uygur Türkçesi ve Karahanlı Türkçesinde sadece yuvarlak ünlülü olarak kullanılırken, Harezmi Türkçesi ve Kıpçak Türkçesinde düz ünlülü ve yuvarlak ünlü şekilleri de kullanılmaktadır. Ayrıca soru eki bitişik yazılmaktadır (Bulak, 2019, s. 315). Yazım kurallarındaki farklılıklar da yazım yanlışlarına neden olmaktadır.

Soru eki Azerbaycan Türkçesinde ise, “-mı, -mi, -mu, -mü” şeklindedir. İsim ve fiillere gelmektedir (Kartallıoğlu ve Yıldırım 2007, s. 197,210). Eklendiği kelimeye bitişik yazılır. Örneğin; desinmi, alsınmı, kartal olar mı (Bulak, 2019, s. 316).

Soru eki Özbek Türkçesinde “-mı, -mi” şeklindedir (Öztürk 2007:313, 328). “-mu, -mü” şekli konuşma ya da şiir dilinde görülmektedir. Örneğin; buzgäymu män” (Bulak, 2019).

Kazak Türkçesinde ise soru eki, “-ma, -me, -ba, -be, -pa, pe” şeklindedir: tüsinbeysiñ be, kalmaymız ba, alamız ba, ölemiz be, tuvmaz pa, kalmas pa, alasıñdar ma aldı ma, kördiñ be, men be gibi (Tamir 2007, s. 455-456).

“-mı, -mi, -mu, -mü” şeklinde kullanılan soru eki, tarihi yazı dillerinde kullanım biçimi bulunduğu döneme göre değişiklik göstermektedir. Bu durum da farklılıkları meydana getirmektedir. Çağdaş yazı dillerinde birtakım değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir.

4.3.2. “-de” Ekinin Yazımındaki Yanlışlıklar

Yapım ve çekim ekleri olmak üzere ekler ikiye ayrılır. Çekim eklerinden olan durum ekleri isimle fiil arasında anlam olarak bağ oluşturmaktadır (Korkmaz, 2003).

Hâl, Türk Dil Kurumu çevrim içi sözlüğünde, “Bir şeyin içinde bulunduğu şartların veya taşıdığı niteliklerin bütünü, durum, vaziyet” (TDK, 2015) olarak belirtilir. Hâl ekleri cümlede isim ve isim soylu sözcüklerin görevini belirler. Sözcüklere gelerek farklı anlamlar kazandırır (Aksan, 2000, s. 90).

Kara, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan hataların çoğunluğunun hal eklerinden kaynaklandığını belirtmektedir (Kara, 2010). Yapılan çalışmada “-de” hal ekinin yazımı ile ilgili yanlışlar incelenilmeye çalışılmıştır. Aksan, bulunma durum eki olan “-de” yi kalma durumu olarak belirtmiştir (Lat. Locativus, 2000, s. 91). Bu ek eklendiği sözcüğe bulunma, kalma anlamı katmaktadır. Daima bitişik yazılır. Banguoğlu’na göre bulunma

durumu "Kimde hâli"dir (Banguoğlu, 2007, s. 327). Adın durma, kalma hâlini anlatmaktadır. Cümlede bırakılan boşluğa “-de” hal ekine uygun kelimeler getirilmesi istenmiştir.

“Annesi Ceren’i de bulamamış.” cümlesindeki boşluğa “Ev, kız, cami, bahçe, AVM, kütüphane, okul” gibi vb. ifadeler yazılmıştır. “-de” hal ekinin kendinden önce gelen sesli harf ile kalınlık ve incelik bakımından uyum içinde olması gerekmektedir. Öğrencilerin bir kısmı buna dikkat etmeyerek “... okulde...” gibi ifadeler yazmıştır. Genel olarak “-de” ekinin yazımı ile ilgili doğru cevaplar çoğunluktadır. Bulunma hâli -de, -da -te, -ta ekleriyle gerçekleştirilir. Bu duruma dikkat etmeyen öğrenciler sertleşme ses olayını göz önünde bulundurmada eki getirmektedir. “Ağaçda” gibi vb. Bağlaç olan “de” ile karıştırılarak ayrı mı bitişik mi yazılması konusunda kararsızlıklar yaşanmaktadır.

Birinci soru hakkında genel bir değerlendirme yapmak gerekirse “mi” ve “-de” ekinin, özel isimlerin yazım kurallarına genel olarak öğrenciler hakimdir. Sayıların, terimlerin, birleşik fiil ve isimlerin yazımında ise bazı eksiklikler bulunmaktadır.

4.4. Noktalama İşaretlerinin Yazımındaki Yanlılıklar

Yapılan çalışmada ikinci ve üçüncü soruda ise boşluklara uygun noktalama işaretlerinin getirilmesi istenmiştir. İkinci sorudaki paragraf şu şekildedir:

Yazan insan hayata () doğaya ve insana dair birçok şeyi bilmelidir () Daha da ötesi yaşamalıdır () Her yazarın bir yeraltı dünyası olmalıdır () Yeryüzüne çıkaracağı şeylerin debisi ortadadır () Aşktan () sevinçten () hüzünden yolu geçmeyenler () yapay kalır ()

Paragrafı cümle cümle incelediğimizde öğrencilerin yazdıkları noktalama işaretlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Yazan insan hayata () , / . / ‘ / -

Cümlede boş bırakılan yere virgül getirilmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler virgül yerine nokta, kesme işareti ya da kısa çizgi getirmiştir.

doğaya ve insana dair birçok şeyi bilmelidir() . /,

Cümlelerin sonuna nokta getirilmelidir. Fakat virgül getiren öğrenciler de bulunmaktadır.

Paragrafın son cümlesi dışında öğrencilerin verdiği cevaplar genel olarak doğrudur. Cümleler uzadıkça noktalama işaretlerini doğru kullanmada sıkıntı yaşanmaktadır. İlk cümleler kısa olduğu için nokta ve virgölü doğru yerde kullanmışlardır.

Tablo 4

Soruya verilen yanıtların dağılımı

2. SORU				
Cümle	DOĞRU	YANLIŞ	Hata oranı	Konu
1.cümle	30	4	%11	Virgül
2.cümle	32	2	%6	Nokta
3. Cümle	31	3	%9	Nokta
4. Cümle	32	2	%6	Nokta
5. Cümle	33	1	%3	Nokta
6. Cümle	26	8	%23	Virgül, Nokta
Ortalama	30,6	3,3	%9,6	

İkinci soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: 1. cümle virgölün kullanımıyla ilgilidir. 30 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %11'dir. 2. cümle ise noktanın kullanımıyla ilgilidir. 32 öğrenci doğru cevaplamıştır. %6 hata oranı bulunmaktadır. 3. cümle noktanın kullanımıyla ilgilidir. 31 öğrenci doğru cevaplamıştır. %9 hata oranı tespit edilmiştir. 4. cümle noktanın kullanımıyla ilgilidir. 32 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %6'dır. 5. cümle noktanın kullanımıyla ilgilidir. 33 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %3'tür. 6. cümle virgül ve nokta ile ilgilidir. 26 kişi doğru yapmıştır. Hata oranı ise %23'tür.

Üçüncü sorudaki paragraf ise bir deyimden oluşmaktadır. Boşluklara uygun noktalama işaretleri getirmeleri istenmiştir.

ATI ALAN ÜSKÜDAR'I GEÇTİ

Bolu Beyi () ne baş kaldıran ünlü eşkıya Köroğlu bir gün atını çaldırmış. Asil bir hayvan olan atını aramak için tebdil-i kıyafet ile diyar diyar dolaşmış ve sonunda yolu İstanbul () a düşmüş () Atını () satılmak üzere pazara getirilen hayvanlar arasında görünce () hemen alıcı rolüne bürünüp ()

() Efendi () demiş. Bu at güzele benziyor () Ancak binip bir denemek istiyorum () Satıcı onu tanımadığı için binmesine izin vermiş () At () üzerine binen eski sahibini tanıyıp dörtnala koşmaya başlamış ()

Köroğlu () Sirkeci sahiline gelip bol para vererek bir sal kiralamış ve ver elini Üsküdar () Bu arada at cambazı () aldatıldığından dolayı kıvranır dururmuş () Köroğlu () nu atıyla birlikte bir sal üzerinde gören cambazın dostlarından biri () onu teselli için seslenmiş () () Üzülmeyi bırak () Atı alan Üsküdar () ı geçti () O adam Köroğlu () nun kendisiydi () Bugün bu sözü () () İş işten geçti () () manasında kullanırız.

Paragrafı cümle cümle incelediğimizde öğrencilerin yazdıkları noktalama işaretlerinin bir kısmı aşağıdaki gibidir:

Cümleler

Verilen Yanıtlar

Bolu Beyi () ne baş kaldıran ünlü eşkıya

‘/.

Köroğlu bir gün atını çaldırmış ()

, /?

Bu cümlede bazı öğrenciler kesme işareti yerine virgül ya da iki nokta getirmiştir. Cümlelerin sonuna nokta getirmesi gereken öğrencilerden bazıları ise nokta yerine soru işareti ya da ünlem getirmiştir.

Asil bir hayvan olan atını aramak için

‘/....

tebdil-i kıyafet ile diyar diyar dolaşmış ve sonunda yolu

‘ / .

İstanbul () a düşmüş ()

ta /.

Bazı öğrenciler kesme işareti yerine virgül kullanmıştır. Cümlelerin sonunda ise nokta yerine virgül, tırnak işareti kullananlar da olmuştur.

Atını () satılmak üzere pazara getirilen hayvanlar arasında görünce () , /...../,
hemen alıcı rolüne bürünüp ()/...../ .

Öğrencilerin çoğu cümlelerin sonuna iki nokta yerine nokta getirmiştir. İki noktanın nerede kullanılacağı ile ilgili kazanım edinilmediği görülmektedir.

Tablo 5

Soruya verilen yanıtların dağılımı

3. SORU						
Cümle	Doğru	Yanlış	Hata Oranı	1. Konu	2. Konu	3. Konu
1. Cümle	15	19	%55	Kesme İşareti	Nokta	
2. Cümle	23	11	%32	Kesme İşareti	Nokta	
3. Cümle	—	34	%100	Virgül	İki nokta	
4. Cümle	2	32	%94	Konuşma Çizgisi	Virgül	
5. Cümle	28	6	%17	Nokta		
6.cümle	30	4	%11	Nokta		
7.cümle	30	4	%11	Nokta		
8. Cümle	20	14	%41	Virgül	Nokta	
9. Cümle	19	15	%44	Virgül	Nokta	
10. Cümle	27	7	%20	Virgül	Nokta	
11. Cümle	—	34	%100	Kesme işareti	Virgül	İki nokta
12. Cümle	—	34	%100	Konuşma çizgisi	Ünlem	Ünlem
13. Cümle	—	34	%100	Kesme işareti	Nokta	
14. Cümle	21	13	%38	Kesme işareti	Nokta	
15. Cümle	—	34	%100	İki nokta	Tırnak İşareti	Nokta
Ortalama	14,3	20,6	%57,5			

Her bir cümleye getirilen noktalama işaretleri incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: 1. cümle kesme işareti ve nokta ile ilgilidir. 15 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %55'tir. 2. cümle kesme işareti ve nokta ile ilgilidir. 23 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %32'dir. 3. cümle virgül ve iki nokta ile ilgilidir. Doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. 4. cümle konuşma çizgisi ve virgül ile ilgilidir. 2 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %94'tür. 5. cümle nokta ile ilgilidir. 28 öğrenci doğru cevap vermiştir. %17 hata oranı bulunmaktadır. 6. Cümle nokta ile ilgilidir. 30 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %11'dir. 7. Cümle nokta ile ilgilidir. 30 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı ise %11'dir. 8. cümle virgül ve nokta ile ilgilidir. 20 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %41'dir. 9. cümle virgül ve nokta ile ilgilidir. 19 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %44'tür. 10. cümle virgül ve nokta ile ilgilidir. 27 öğrenci doğru cevap vermiştir. Hata oranı %20'dir. 11. cümle kesme işareti, virgül ve iki nokta ile ilgilidir. Doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. 12. cümle konuşma çizgisi ve ünlem ile ilgilidir. Doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. 13. cümle kesme işareti ve nokta ile ilgilidir. Doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır. 14. cümle kesme işareti ve nokta ile ilgilidir. 21 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %38'dir. 15. cümle iki nokta, tırnak işareti ve nokta ile ilgilidir. Doğru cevap veren öğrenci bulunmamaktadır.

Bu paragrafta boşluklara getirilen noktalama işaretleri incelendiğinde öğrencilerin nokta ve virgölü doğru kullandıkları görülmektedir. Fakat iki nokta, kesme işareti, konuşma çizgisi, ünlem ile ilgili çoğu öğrencinin yanlış cevaplar verdiği saptanmıştır. Bu yanlışların nedeni olarak her dilin kendine özgü kuralları olmasıdır. Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinde dile göre farklı kullanım biçimleri olması birtakım yanlışlar meydana getirmektedir (Memiş ve Kansızoglu, 2022). Soru işareti Türkçede cümle sonuna gelirken İspanyolcada ise soru cümlelerinin başında ve sonunda yer almaktadır (Memiş ve Kansızoglu, 2022, s. 69). Bu tür olumsuz aktarımların önüne geçilebilmesi adına hedef dil ile ana dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak yeni yöntem ve etkinlikler geliştirilebilir. Yapılan yanlışlara mutlaka dönüt verilmelidir.

4.5. Yazma Etkinlikleri

Farklı metotlardan faydalanarak yabancı dilde yazma etkinlikleri yapılabilir. Öğrenciler bulundukları seviyelere göre başlangıç, ileri ve üst seviyelere ayrılır. Başlangıç durumunda olan öğrenciler betimlemede zayıftır. Düşüncelerini ifade etmede eksiklikler bulunur. İleri seviyedeki öğrenciler ise daha iyi betimlemeler yapabilmektedirler. Üst seviyedeki öğrenciler ise açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way vd., 2000, s. 172).

Kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma gibi yazı çalışmaları yapılmaktadır. Öğrenciler serbest yazmayı diğerlerine göre daha çok tercih edebilir. Çünkü öğrenciler bu çalışma ile kaygı duymadan yazı yazmaya teşvik edilmektedir (Temizkan, 2010, s. 627). Kontrollü yazmada ise Türkçenin kurallarına uygun yazılması önemlidir. Öğrenciler bu çalışmada kelimeleri doğru yazmalı, cümleleri kurallara uygun şekilde kurmalıdır (Özbay, 2007, s. 129). Güdümlü yazmada ise öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygularını, düşüncelerini anlatma becerisi kazandırma amaçlanmaktadır (Özbay, 2007, s. 130).

Yazma etkinliklerinde genellikle öğrencilerin istedikleri konular seçilmekte ve öğrenciler bu konularla ilgili düşüncelerini yazmaktadırlar. Bazen öğretmenleri, öğrencileri farklı gruplara ayırarak en az üç resim vermektedir. Bu resimlere bakarak masallar, hikâyeler yazmaktadırlar. Genelde öğretmenleri üniteye göre konular belirleyip bunlarla ilgili yazı çalışmaları yaptırmaktadır. Herkes sırayla sınıfta yazılarını okurken bir kişi de yazı çalışmasını tahtaya yazmaktadır. Yanlışları tek tek düzeltilmektedir.

Katılımcılar kitaplarındaki yazma etkinliklerini yeterli bulmaktadırlar. Her seviyeye uygun yazma etkinlikleri olması yazma becerisini geliştirmek adına önemlidir. Bu duruma uymayan etkinlikler öğrencileri yazmaya karşı teşvik etmemektedir.

Yazma çalışmalarının düzeylere göre ele alınması dil gelişimi açısından oldukça önemlidir. Düzeylere göre düzenlenmeyen etkinlikler öğrencilerin yazma alanına karşı motivasyonlarını düşürmektedir.

4.6. Dönüt Verme

Yazma eğitimi, verimli olabilmesi için öğrencilerin eksiklerini görüp düzeltmeleri sağlanmalıdır. Bunun için yapılan yanlışlara dönüt verilerek kalıcı öğrenme sağlanabilir. Çünkü yapılan yanlışlar bizim en iyi öğreticilerimizdir.

B seviyesindeki öğrencilere her hafta yazma çalışması ödev olarak veriliyor. Sınıfta tek tek okutturularak dönüt verilmeye çalışılıyor. Ama yazılarına bakılmıyor. Bu yüzden yazılarındaki yanlışlıklar düzeltilmediği için hep aynı yanlışları yapmaya devam edilmekte. C seviyesindeki öğrenciler sunum yaptıkları için yanlışlıklar herkes tarafından görülmektedir.

4.7. Yazma Etkinliklerinde Yapılan Yanlışlıklar

Yapılan çalışmada dördüncü soruda öğrencilere üç alt başlık altında konu verilmiştir. Bu konulardan herhangi birisini seçip metin yazmaları istenmiştir. Soru şu şekildedir:

Aşağıdakilerden bir tanesini yazınız.

1. Otobiyografinizi yazarak kendinizi tanıtınız.
2. Yaşadığınız ülkeyi tanıtınız.
3. Herhangi bir konu hakkında deneme yazınız.

Yazılan metinler şu başlıklar altında incelenmiştir:

1. Metin türü
2. Kullanılan kelime sayısı
3. Harfleri yazımındaki yanlışlıklar
4. Eklerin yazımındaki yanlışlıklar
5. Büyük harflerin kullanımındaki yanlışlıklar
6. Noktalama işaretlerinin kullanımındaki yanlışlıklar
7. Ses olayı hakkında yapılan yanlışlıklar
8. Büyük ünlü uyumu hakkında yapılan yanlışlıklar

9. Tekrarlanan kelimeler
10. Bağlaçlardan Kaynaklanan Sorunlar
11. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme

4.7.1. Metin Türü

B1 ve B2 öğrencilerinin 22'si otobiyografi yazmayı tercih ettiği saptanmıştır. 7 kişi yaşadığı yeri tanıtan bir metin yazmıştır. 5 kişi ise istediği bir konu hakkında deneme yazmayı tercih etmiştir. Konu hakkında öğrencilerin seçim hakkı olması onların kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır.

4.7.2. Kelime Sayısı

Tablo 6

B1 ve B2 öğrencilerinin metni yazarken kullandıkları kelime sayısı

ÖĞRENCİ	KELİME SAYISI	ÖĞRENCİ	KELİME SAYISI
B2	31	B2	65
B2	79	B2	73
B2	115	B2	37
B2	47	B2	44
B1	49	B2	47
B1	52	B2	0
B1	89	B2	34
B1	82	B2	75
B1	52	B2	58
B1	97	B2	67
B1	21	B1	72
B1	58	B1	49
B1	65	B1	36
B1	51	B1	45
B1	44	B1	46
B2	38	B1	46
B2	60	B2	82
Ortalama	56.06		

Yazma etkinliğinde öğrencilerden en fazla kelime kullanan 115, en az kelime ise 21'dir. Tüm katılımcıların ortalaması ise 56.06 kelime olarak belirlenmiştir. B2 seviyesindeki bazı katılımcıların 40 kelimeyi kullanamamış olmaları yazma becerisinde gerekli önemin verilmediğini ve kelime hazinelerinin zengin olmadığını göstermektedir.

Tablo 7

Yazılan metinlerin belli başlıklar altında incelenmesi

4. SORU

ÖĞRENCİ	UYRUĞU	METİN	KELİME SAYISI	HARF YANLIŞLIĞI	EK YANLIŞLIĞI	BÜYÜK HARF YAZIMI	NOKTALAMA YANLIŞLIĞI	SES OLAYI YANLIŞLIĞI	BÜYÜK ÜNLÜ UYUMU	TEKRAR EDİLEN KELİME	KELİMENİN TEKRAR SAYISI
B2	Türkmenistan	Yaşadığı yer	31	4	-	3	2	-	1	Türkmenistan	3
B2	Afganistan	Yaşadığı yer	79	9	-	1	1	2	1	Afganistan	6
B2	Kazakistan	Deneme	115	5	-	2	1	1	1	-	-
B2	Azerbaycan	Yaşadığı yer	47	2	-	-	2	-	-	Bakü	4
B1	Kosova	Yaşadığı yer	49	1	-	1	1	-	-	Kosova	4
B1	Sırbistan	Otobiyografi	52	3	1	-	-	-	-	Ben	5
B1	Kazakistan	Deneme	89	3	-	-	1	-	-	Hayat	6
B1	Kazakistan	Otobiyografi	82	-	-	1	1	-	-	Çok	5
B1	Kazakistan	Deneme	52	1	3	1	-	-	-	Para	5
B1	Kazakistan	Otobiyografi	97	6	-	-	-	-	-	-	-
B1	Kazakistan	Otobiyografi	21	1	-	-	3	1	-	-	-
B1	Kazakistan	Otobiyografi	58	3	3	-	1	1	-	-	-
B1	Kazakistan	Deneme	65	1	-	2	2	-	-	Makarna	7
B1	Kazakistan	Otobiyografi	51	5	1	-	2	-	-	Ben	7
B1	Endonezya	Otobiyografi	44	5	-	2	1	-	-	Ben	8
B2	Kazakistan	Otobiyografi	38	7	-	1	2	-	-	Ben	3
B2	Kazakistan	Otobiyografi	60	1	-	-	2	2	-	-	-

Tablo 7'nin devamı

B2	Türkmenistan	Otobiyoğrafı	65	5	-	1	1	-	-	Benim	4
B2	İran	Yaşadığı yer	73	8	2	2	3	-	-	İran	7
B2	Kazakistan	Otobiyoğrafı	37	4	-	-	1	2	-	ben	4
B2	Kazakistan	Yaşadığı yer	44	2	-	-	2	1	-	Kazakistan	4
B2	Kazakistan	Otobiyoğrafı	47	1	1	-	-	-	-	-	-
B2	Rusya	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B2	Azerbaycan	Otobiyoğrafı	34	3	1	3	2	1	-	ben	3
B2	Fas	Otobiyoğrafı	75	-	-	4	-	-	-	Ben	7
B2	Kazakistan	Otobiyoğrafı	58	2	-	1	1	1	-	Ben	3
B2	Rusya	Deneme	67	1	-	-	-	-	-	-	-
B1	Kırgızistan	Otobiyoğrafı	72	2	2	1	-	-	-	Ben	4
B1	Türkistan	Yaşadığı yer	49	19	5	1	-	-	-	Ben	7
B1	Endonezya	Otobiyoğrafı	36	1	-	3	-	-	-	Ben	3
B1	Kırgızistan	Otobiyoğrafı	45	4	-	1	-	-	1	Çok	4
B1	Endonezya	Otobiyoğrafı	46	7	-	3	2	-	-	-	-
B1	Azerbaycan	Otobiyoğrafı	46	6	1	-	1	1	2	Ben	3
B2	Kırgızistan	Otobiyoğrafı	82	-	-	1	1	3	-	Ben	3

Tablo 7 incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: B2 seviyesindeki Türkmenistanlı öğrenci 31 kelime kullanmıştır. Yaşadığı yeri anlatan bir yazı yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 4'tür. Ek yazımı ve ses olayında yapılan yanlış bulunmamaktadır. Büyük harflerin yazımı ile ilgili yapılan yanlış 3'tür. 2 tane noktalama yanlış bulunmamaktadır. Büyük ünlü uyumu ile ilgili yapılan yanlış 1'dir. En çok tekrar edilen kelime ise "Türkmenistan" dır. 3 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Afganistanlı öğrenci 79 kelime kullanarak yaşadığı yeri anlatan bir metin yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 9'dur. Ek yazımında yanlış bulunmamaktadır. Büyük harflerin yazımı

ile ilgili yanlış sayısı 1'dir. Noktalama ve büyük ünlü uyumu yanlış sayısı 1'dir. 2 tane ses olayı yanlışlığı bulunmaktadır. En çok tekrar edilen kelime "Afganistan" dır. 6 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesinde Kazakistanlı öğrenci 115 kelime kullanarak deneme yazmıştır. Harf yanlış sayısı 5'tir. Ek yazımında yanlış bulunmamaktadır. Büyük harflerin yazımı ile ilgili yanlışların sayısı 2'dir. Noktalama, ses olayı ve büyük ünlü uyumu yanlış sayısı 1'dir. B2 seviyesindeki Azerbaycanlı öğrenci 47 kelime kullanarak yaşadığı yeri anlatan bir metin yazmıştır. Harf yanlışlığı sayısı 2'dir. 2 tane noktalama yanlışlığı bulunmaktadır. "Bakü" kelimesi en çok tekrar edilen kelimedir. 4 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kosavalı öğrenci 49 kelime kullanarak yaşadığı yeri anlatan bir metin yazmıştır. Harflerin yazımında, noktalama işaretlerinde ve büyük harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. "Kosava" kelimesi en çok tekrar edilen kelimedir. 4 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Sırbistanlı öğrenci 52 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yanlışlığı sayısı 3'tür. Ek yanlışlığı sayısı 1'dir. En çok tekrar edilen kelime "ben"dir. 5 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 89 kelime kullanarak deneme yazmıştır. Harf yanlış sayısı 3'tür. Noktalama yanlışlığı sayısı 1'dir. "Hayat" kelimesi en çok tekrar edilen kelimedir. 6 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 82 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Büyük harflerin yazımında ve noktalama işaretlerinin kullanımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. "Çok" kelimesi en çok tekrar edilendir. 5 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 52 kelime kullanarak deneme yazmıştır. Harf yanlış sayısı 1'dir. Ek yanlış sayısı 3'tür. Büyük harflerin yazımı ile ilgili yanlış sayısı ise 1'dir. "Para" kelimesi en çok tekrar edilendir. 5 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 97 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yanlış sayısı 6'dır. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 21 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yanlış ve ses olayı yanlış sayısı 1'dir. Noktalama yanlışlığı ise 3'tür. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 58 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf ve ek yazımında yapılan yanlış sayısı 3'tür. Noktalama ve ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 1'dir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 65 kelime kullanarak deneme yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. Büyük harflerin yazımında ve noktalamada yapılan yanlışlık sayısı 2'dir. "Makarna" en çok tekrar edilen kelimedir. 7 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 51 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 5'tir. Ek yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. Noktalama yanlışlığı sayısı 2'dir. "Ben" en çok tekrar edilen kelimedir. 7 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Endonezyalı öğrenci 44 kelime kullanarak

otobiyografisini yazmıştır. Harf yanlışlık sayısı 5'tir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 2'dir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı ise 1'dir. "Ben" en çok tekrar edilen kelimedir. 8 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 38 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 7'dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 1'dir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 2'dir. "Ben" en çok tekrar edilen kelimedir. 3 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 60 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı ve ses olayı yanlış sayısı 2'dir. B2 seviyesindeki Türkmenistanlı öğrenci 65 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 5'tir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı ve büyük harf yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. "Benim" en çok tekrar edilen kelimedir. 4 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki İranlı öğrenci 73 kelime kullanarak yaşadığı yeri tanıtan yazı yazmıştır. Harf yanlışlık sayısı 8'dir. Ek yazımında yapılan yanlış sayısı ve büyük harf yazımında yapılan yanlış sayısı ise 2'dir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 3'tür. "İran" en çok tekrar edilen kelimedir. 7 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 37 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 4'tür. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 1'dir. Ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 2'dir. "Ben" en çok tekrar edilen kelimedir. 4 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 44 kelime kullanarak yaşadığı yeri tanıtan yazı yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 2'dir. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 2'dir. Ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 1'dir. "Kazakistan" en çok tekrar edilen kelimedir. 4 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 47 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf ve ek yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. B2 seviyesindeki Rus öğrenci metni yazmamıştır. B2 seviyesindeki Azerbaycanlı öğrenci 34 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harf yazımında yapılan yanlış sayısı 3'tür. Ek yazımında yapılan yanlış sayısı 1'dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 3'tür. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 2'dir. Ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 1'dir. En çok tekrar edilen kelime "ben" dir. 3 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Faslı öğrenci 75 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 4'tür. En çok tekrar edilen kelime "ben" dir. 7 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Kazakistanlı öğrenci 58 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 2'dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış, noktalamada yapılan yanlış ve ses olayında yapılan yanlış sayısı 1'dir. En çok tekrar edilen kelime "ben" dir. 3 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Rus öğrenci

67 kelime kullanarak deneme yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 1’dir. B2 seviyesindeki Kırgızistanlı öğrenci 72 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 2’dir. Eklerin yazımında yapılan yanlış sayısı 2’dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı ise 1’dir. En çok tekrar edilen kelime “ben” dir. 4 kere tekrar edilmiştir. B2 seviyesindeki Türkistanlı öğrenci 49 kelime kullanarak yaşadığı yeri anlatan bir metin yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 19’dur. Eklerin yazımında yapılan yanlış sayısı 5’tir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı ise 1’dir. En çok tekrar edilen kelime “ben” dir. 7 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Endonezyalı öğrenci 36 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 1’dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 3’tür. En çok tekrar edilen kelime “ben” dir. 3 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kırgızistanlı öğrenci 45 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 4’tür. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 1’dir. Büyük ünlü uyumu ile ilgili yanlış sayısı 1’dir. En çok tekrar edilen kelime “çok” tur. 4 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Endonezyalı öğrenci 46 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 7’dir. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı 3’tür. Noktalamada yapılan yanlış sayısı 2’dir. B1 seviyesindeki Azerbaycanlı öğrenci 46 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Harflerin yazımında yapılan yanlış sayısı 6’dır. Eklerin yazımında yapılan yanlış sayısı 1’dir.

Noktalamada yapılan yanlış sayısı 1’dir. Ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 1’dir. Büyük ünlü uyumu ile ilgili yanlış sayısı 2’dir. En çok tekrar edilen kelime “ben” dir. 3 kere tekrar edilmiştir. B1 seviyesindeki Kırgızistanlı öğrenci 82 kelime kullanarak otobiyografisini yazmıştır. Büyük harflerin yazımındaki yanlış sayısı ve noktalamada yapılan yanlış sayısı 1’dir. Ses olayında yapılan yanlış sayısı ise 3’tür. En çok tekrar edilen kelime “ben” dir. 3 kere tekrar edilmiştir.

Yazılan metinlerde hangi kelimelerde nasıl yazım yanlışları yapıldığı aşağıdaki tabloda belli konu başlıklarına ayrılarak ifade edilmiştir:

Tablo 8

Yazılan metinlerde yapılan yanlışların belli başlıklar altında incelenmesi

Öğrenci	Metin	Kelime Sayısı	Harf Yanlış	Ek Yanlış	Büyük Harf	Noktalama	Ses olayı	Büyük ün	Tekrarlanan	
B2	Yaşadığı Ü	31	yaşıyorum	—	Ozbekista n	Asiyada	—	tutmakta dır	Türkmenis tan	3
			Konşu		Iran	yüz'de				
			cumhuriyeti			ileri'dir			—	
			bolünüyor							
B2	Yaşadığı Ü	79	yaşgıdığım	—	ali sina	Afganistanda		Farsça'di r	Afganistan	6
			nefüsü					yokdır		
			milyondır					olmuşd ur		
			Afganisan'n							
			tanmış							
			şahsiyetleri							
			jelaluddin							
			yılardan							
			güzellik							
B2	Deneme	115	Kazakistanlı ğim		pamukkale 'ye		Şehiri	götürdile r		
			Türke'ye	—	Canakkale yı					
			yıl			Canakkale'yı				
			mevzun							
			muzik							
B2	Yaşadığı Ü	47	Hatti'nin	—	—	Hazar Denizinin		—	Bakü	4
			onemli			Bakü'de gezmeli yerler		—		
						(İki nokta)				
B1	Yaşadığı Ü	49	başkenti	—	Ülkem	şehir'dir	—	—	Kosava	4
B1	Otobiyogr afi	52		doğud up	—	—	—	—	Ben	5
			radio	(doğup)						
			doğumadım							
			televizion							
B1	Deneme	89	saglımız	—	—	insan'da	—	—	Hayat	6
			tavsiye							
			edmek							

Tablo 8'in devamı

B1	Otobiyoğra fi	82	—	—	Üniversite de	—	—	Çok	5	
Kazakistan'lıyım										
B1	Deneme	52	gezede	yürek te	Parasız	—	—	Para	5	
			(gezegende) eller de	eller de						
				doğünma k						
B1	Otobiyoğra fi	97	—	yaşıyoru m	—	—	—	—		
				çoçuğum dan						
				arkadaşla rim						
				buyuğı						
				nenemni n						
				oldıktan						
B1	Otobiyoğra fi	21	yaşım	—	—	Ad	şehirin de	—	—	
Soyad										
Kazakistanın										
Türkiyenin										
B1	Otobiyoğra fi 58		bittirip	dokuzun çu—		Kulub'ta	Kulub' ta	—	—	
			böleminde	öğrençile r						
			kulubu	üçünçü						
B1	Deneme	65	sevdiğim	—	En sevdiğim	Başlığın ?	—	—	makarna	7
					yemek	Sonuna				
					(Başlık)	Nokta				
Makarna										
B1	Otobiyoğra fi	51	sporcu	Çanakkal e'te	—	spor'ı	—	—	Ben	7
			mesola			Kazakistan'nın	ın			
			kureş			kuzey'de				
			yuzme							
			çevre							
			mühendisine?							
B1	Otobiyoğra fi	44	Türkiye'de	—	Öğrenciy orum		—	—	Ben	8

Tablo 8'in devamı

			İstanbul		Oturuyor					
			Endonezyalıyı			Kardesim'den				
			m							
			kardeşim							
			buyuk							
B2	Otobiyoğrafi	38	Türkiye	—	?29 mart	Üniversite'ye	—	—	Ben	3
			Elül			Kazakistandayk				
			En							
			lise							
			kollece							
			tercuman							
			Türk dilin							
			öğrendim							
B2	Otobiyoğrafi	60	medalya	—	—	2005. yılda	şehirin	—	—	
							de			
						2022. yılda	vakiti			
							mi			
B2	Otobiyoğrafi	65	çocuk	—	Benim	Türkmenistanda	—	—	Benim	4
			hayelim			Türkiye				
			okayacağım							
			çalışmak							
			Türkiye							
B2	Yaşadığı Ü	73	nufusu	yunançe	güney	iranin	—	—	İran	7
			başkentın	milatten	asya'dir	tehran				
			evam ediyor		bazen?	iskandinav				
			araşmacılar							
			İrkçı							
			muslm							
			Kurd							
			hristian							
B2	Otobiyoğrafi	37	şimde	—	—	Kazakistan'lyım		—	Ben	4
			İlahiyat				şehirin			
							de			
			fakultesine				şehim			
							de			
			okuacağım							
—	Yaşadığı Ü	44	büyük	—	—	Merhaba.	şehirin	—	Kazakista	4
							de		n	
			şehrinde			kazakistanin				

Tablo 8'in devamı

B2	Otobiyografı	47	pratik	ülkede?	—	—	—	—	—	—
B2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
B2	Otobiyografı	34	yilda	ev de	Annem	Azerbaycanda	inşaat'da	—	Ben	3
			dugdüm		Babam	Türkiyede				
			yaşayorum		Kardeşim					
B2	otobiyografı	75	—	—	Adım	—	—	—	Ben	7
					Ve					
					Benim					
					Ailem					
B2	Otobiyografı	58	şehirlerin	—	türkçe	Kazakistanda		—	Ben	3
			(şehirlerini)				şehirin de			
			şimde							
B2	Deneme	67	alıcağız	—	—	—	—	—	—	—
B1	Otobiyografı	72	adım	tatillerdi	kırgızistan'dan	—	—	—	Ben	4
			çocuklar	abimdin						
				(abimin)						
B1	Yaşadığı Ü	49	Tojikistunliym		islamiya	—	—	—	Ben	7
			(Türkmenistanlıyım)							
			sana	çanakkel da						
			(sene)	TUMER'dan						
			ünverista	Ben da						
			bülüm	evda						
			kirk	Annese						
			yaşındayım	(Annesi ile)						
			aılam							
			yaşıyorum							
			TUMER							
			yuksek							
			başlıyorum							
			dort							
			çuçum							

Tablo 8'in devamı

			gidiyor							
			küçük							
			kızım							
			kaliyor							
			gürtüşmek							
			üzera							
			gürtüsuz							
B1	Otobiyoğra fı	36	üniversita'de		Yaşıyor	—	—	—	Ben	3
			üniversit a'de		Var					
					isim					
					(Cümle başı)					
B1	Yaşadığınız ü	45	kuzeyinde	—	Chmi	—	—	bulmakt adır	Çok	4
			soguk		vadisinde					
			gidersiniz							
			(giderseniz)							
			alanları							
B1	Otobiyoğra fı	46	yasında	—	Bilimleri	medrese'de	—	—	—	—
			izberledim		(Cins isim)	Türkeyeye				
			medrede		DİL					
			çalıştım		Ve					
			mesala							
			Çanakkele'de							
			otuyorum							
B1	Otobiyoğra fı	46	adım	Babamda	—	Tomerde	seherin de	kazandı m	Ben	3
			dukana	(Babam da)			(şehrin de)			
			İşleyiyor	Çanakkal a'da						
			universiteni							
			yonetimi							
			Tomer							
B2	Otobiyoğra fı	82	—	—	türk	Kırgızistandan	—	—	Ben	

Tablo 8 incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır: B2 seviyesindeki öğrenci yaşadığı ülkeyi tanıtan bir yazı yazmıştır. Yazdığı metinde “yaşıyorum, bolünüyor” gibi harf yazımında yanlışlıklar bulunmaktadır. “Asiyada, yüz'de, ileri'dir” kelimelerinde de noktalama yanlışlıkları tespit edilmiştir. “tutmaktadır” kelimesinde ise büyük ünlü uyumuna uymayan ek getirilmiştir. B2 seviyesindeki başka bir öğrenci ise “yaşgıdığım, nefüsü” gibi harf yazımında yanlışlıklar bulunmaktadır. “Afganistanda” kelimesinde ise özel isme gelen ek kesme işareti ile ayrılmamıştır. “ali sina” özel isim olmasına rağmen ilk harfi küçük harfle yazılmıştır. Deneme yazan B2 seviyesindeki öğrenci ise “yıl, muzik” gibi harf yazımında yanlışlıklar yapmıştır. “Şhiri” kelimesi ise ünlü düşmesi yapılmadan yazılmıştır. “götürdiler” kelimesinde ise yanlış ek getirilmiştir. Bu yapılan yanlışlıklar aşağıdaki şekilde konularına göre ayrılarak analiz edilmiştir:

4.7.3. Harflerin Yazımındaki Yanlışlıklar

Yazımda karşılaşılan sorunlar öncelikle alfabe kaynaklıdır. Dilden dile alfabe farklılık gösterdiği için sesli harflerin yazımında sorunlar yaşanmaktadır. Öğrencilerden bazıları ı, i, o, ö harflerini birbirine benzediği için karıştırdığını belirtti. Örneğin; kız...kız ‘ı’ harfi yerine ‘i’ yazdığını, ödev...odev ‘ö’ harfi yerine ‘o’ yazdığını söyledi. Aşağıda yazım yanlışları yapılan kelimelerden örnekler verilmiştir:

Yaşıyorum—yaşıyorum

Bolünüyor—bölünüyor

Nefüsü—nüfusu

Muzik—müzik

Yıl—yıl

Örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu sesli harfleri karıştırmaktadır. Bu durumun nedenleri ise kişiden kişiye değişmektedir. Bazılarında alfabe farklılığı bazılarında da harflerin benzerliği gibi nedenler ileri sürülmektedir.

Yazma çalışmalarında Arap alfabesi kullanan öğrencilerin ünlü harfleri çoğu kez yazmadıkları görülmüştür (Şengül, 2014). Arapçada sesli harflerin harekelerle belirtilmesi bu tür durumlara sebep olabilir. Aynı zamanda ana dilin hedef dile etkisini görmekteyiz.

Şengül'ün makalesinde yabancı öğrencilerin kendi alfabelerinde olmayan harfleri kullanmakta sorun yaşadıkları belirtilmiştir. “ö, ü, ş, ç, ı, ğ” gibi Türk alfabesine özgü harfleri anlayamamaktadırlar. Öğrenciler bazen “ö” yerine “o” ya da “s” yerine “ş” yazıyor. “ğ” yi kullanmakta sorun yaşanıyor (Şengül, 2014). Bu durumu Subaşı (2010), Karababa (2009), Bölükbaş (2011), Er vd., (2012), Açık (2008), Okatan (2012) çalışmalarında ifade etmiştir.

Alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlarla ilgili yapılan araştırmalarda a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y s harflerini öğrencilerin çoğunluğunun yanlış seslendirdiği ve yanlış yazdığı tespit edilmiştir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için genellikle sözcüklere getirilen eklerde karasızlıklar yaşanmaktadır. “-ler” mi “-lar” mı gibi.

Şengül'e göre Mozambikli, Somalili vb. öğrenciler “ü, ı ve ö” gibi seslerin kendi alfabelerinde bulunmaması sebebiyle bu seslerin yazımında sorun yaşamaktadır. Burada da ana dilin hedef dile olumsuz etkisi görülmektedir (Şengül, 2014).

Türkistan Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin ülkelerinde konuşulan diller Türkçenin lehçeleri olduğu için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diğer öğrencilere göre daha çok avantajlıdır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012). Bu nedenle daha az sorunla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların nedeni olarak ise farklı alfabe kullanmaları ve Türkçenin farklı kollarından olmalarıdır (Şengül, 2014).

Açık, Türk devletlerinden gelen öğrencilerin kullandıkları Kiril alfabesinde bazı sesli harflerin tek işaretlerle gösterilmesi nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım sorunlarına neden olduğunu belirtmektedir (Açık, 2008, s. 7-8). Bu durum öğrencilerin daha zor öğrenmelerine neden olur.

Bunların dışında sessiz harflerin yazımında da yanlışlıklar bulunmaktadır:

Konşu— komşu

Edmek—etmek

Elül— eylül

Sağlımız— sağlığımız

Aynı dile ait farklı lehçeler arasındaki benzerlikler nedeniyle birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler benzerliklerden yola çıkarak genellemeler yapmaktadır. Bu durum yazım yanlışlarına neden olmaktadır Bazı öğrencilerde ğ, y, z, s harflerinin yazımında sorun yaşandığı görülmektedir. Örneğin; öğrencilerden bir tanesi herkes...herkez, domates...domatez ‘s’ harfi yerine ‘z’ harfini kullandığını söyledi. Beğendiğimdi.....beyendiyimdi yazarak ‘ğ’ yerine ‘y’ harfini yazdığını ifade etti.

Bazı öğrencilerin i, ı, ğ harflerinde sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrenci, Ilık...ılık ‘ı’ harfini yerine ‘i’ yazdığını (Noktasız yazmayı unutuyor.) ifade ediyor.

Öğrencilerden bazıları ise “ğ” gibi bazı harflerde sorun yaşamaktadır. Öğrenci, dağ...da ‘ğ’ yi söylenildiğinde hissetmemekte. Otuz...uttuz ‘o’ harfi ile ‘u’ harfinin birbirine benzediği için karıştırmakta. Bu yüzden ilk önce öğrencilerin harfleri en iyi şekilde öğrenmeleri için tekrar yapmaları gerekmektedir.

İranlı olan katılımcı uzun olan kelimelerin yazımını karıştırdığını söyledi. “Çalışmayacakmışsınız” gibi.

4.7.4. Eklerin Yazımındaki Yanlışlıklar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konulardan birisi de eklerdir. Belirtme hal eki ile yönelme hal ekinin kullanımında zorlanmaktadırlar. Bu durum ana dil ile hedef dil arasındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Türkçedeki hâl eklerinin görevi, kendi dillerinde neye karşılık geldiği ile ilgili karşılaştırmalar, genellemeler yapılabilir. Bu durum yanlışlara neden olabilir.

Hamzadayı ve Çetinkaya, ses birimsel metin diktesi uygulamalarının öğrencilerin ekleri doğru kullanmalarına katkı sağladığını ileri sürmüştür (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2014). Bu durum her öğrenci için geçerli olmayabilir. Farklı öğretim metotlarıyla desteklenebilir.

Yapılan araştırmada elde edilen örneklerden bazıları şunlardır:

1. Çanakkale’te (Hal eki olan -de yanlış yazılmıştır).
2. Yunançe (Eşitlik eki olan -ce yanlış yazılmıştır).
3. Milatten (Hal eki olan -den yanlış yazılmıştır).
4. TUMER’ dan (Kısaltmaya gelen -den hal eki yanlış yazılmıştır).
5. Evda (Hal eki olan -da yanlış yazılmıştır).
6. Ben da (Bağlaç olan “da” yanlış yazılmıştır).

Cümlelerde yapılan hataların sebeplerinden bir tanesi hal eki olan -de’ nin sertleşmeye uğrayarak yazılmasıdır. Ayrıca ince ünlülerden sonra -de hal eki, kalın ünlülerde sonra ise -da hal eki gelmesi gerektiği bazı öğrenciler tarafından bilinmemektedir. Diğer bir yanlış ise öğrencilerin bağlaç olan ‘de’ ile ek olan ‘-de’yi karıştırmamasından kaynaklanmaktadır. Hal eki konusuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Genellikle bu ekler yanlış kullanılmakta ya da hiç yazılmamaktadır (Kara, 2010).

Öğrencilerin yazma çalışmalarında bağlaçların yazımında yanlışlıklar görülmektedir. “-de” eki ile karıştırıldığı için ayrı mı bitişik mi yazılacağı ile ilgili kararsızlıklar söz konusudur. Ayrıca ses olayı nedeniyle sertleşmeye uğrayan “-de” ekinin “-te, -ta” şekli ile bağlaçları yazdıkları görülmüştür (Ak Başoğlu ve Selencen Can, 2014, s. 112).

Bazı katılımcılar tümce kuruluşunda bağlaç ve edatları karıştırdıkları için sorun yaşadıklarını belirtmekte. Öğrencilerin ana dilinin etkisi görülmektedir bu sorunların temelinde. “ki” bağlacını bu duruma örnek olarak verebiliriz. Öğrenciler “ki” bağlacını Farsçadaki görevini esas alarak kullanmaktadır (Boylu, 2014).

Hâl eklerinin soyut bir yapıya sahip olması öğrencilerin yanlış yapmalarına neden olabilir (Melanlioğlu, 2012). Hâl eklerinin kelimelere yükledikleri anlamlar üzerinde durulabilir. Hatta daha kalıcı öğrenme adına görsel materyallerle somutlaştırılabilir. Ayrıca büyük harflerle yapılan kısaltmalara getirilen eklerde de sorun yaşanmaktadır.” TUMER’ dan” gibi. Bu konularla ilgili birkaç örnek ise şu şekildedir:

1. Seni evlenmek istiyorum. (“ile” edatı kullanılmamıştır).
2. Onun evi gitti. (“Evine” olmalı. –e yönelme hal eki kullanılmamıştır).
3. İki kişi birbirine seviyordu. (“Birbirini” olmalı. –i belirtme hal ekini kullanmamıştır).
4. Hargün yüzlerce bu ilçe den çıkıyordu. (“Her gün yüzlerce insan bu ilçeden ayrılıyordu.” şeklinde olmalıydı. – den hal eki ayrı yazılmıştır.)
5. çok iyi bilgiler var. (“Bilgiler” olmalı. –ler çokluk eki yanlış yazılmıştır.)

Örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler bazı edatları, hâl eklerini ve çokluk eklerini yanlış yazmaktadır. Bu durumun nedeni olarak ise ana dillerinin dil bilgisi yapısı ile Türkçenin dil yapısı arasındaki bazı farklılıklar olmasından kaynaklanabilir.

Sıfat tamlamaları çoğul ekinin en çok yanlış yazıldığı yerlerdir (Ak Başoğlu ve Selencen Can, 2014, s. 103). Ak Başoğlu ve Selencen Can’a göre Balkanlı öğrenciler ad durum eklerinin kullanımı ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Hangi eylemin hangi ad durum ekiyle kullanılacağı ile ilgili hatalar yapmaktadırlar. Eylem çatılarını karıştırdıkları için hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Tamlama oluştururken de çok yanlış yaptıkları gözlemlenmiştir (Ak Başoğlu ve Selencen Can, 2014, s. 104).

Özbekçe ve Farsça da sondan eklemeli bir dil olduğu için eklerin yazımında zorlanmamakta. Sadece bağlaç olan “de” ile ek olan “-de” nin yazımını karıştırmakta. Ne zaman ayrı ne zaman bitişik yazılacağını ayırt edememekte. Örneğin; ‘Sen de gel.’ ‘Sende bu kitap var mı?’. “ı, ö, ü” sesli harfleri Farsçada yoktur. Alfabe farklılığı nedeniyle öğrenciler bu harflerin yazımında sorun yaşamaktadırlar (Boylu, 2014, s. 345). Bunun dışında zarf fiil eklerinin yazımında da zorlanılmakta. Nerede kullanılacağını ayırt edememekteler. Ayrıca bazı öğrenciler dil bilgisini fazla önemsememekte, Türkçe konuşabilme onlar için yeterli olmaktadır. Türkçeyi öğrenme amaçları da yazım yanlışlarını etkilemektedir. Rusça ile Türkçedeki bazı harflerin telaffuz benzerliğinden kaynaklanan yazım sorunları olduğu belirtildi.

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması yazım yanlışlarının nedenleri arasında yer almaktadır. Ünlü uyumları Türk lehçelerinde bozulmaktadır. Bu durum da yazım sorunlarına neden olmaktadır. Hâl eklerinin kullanımı ile ilgili de yanlışlıklar yapılmaktadır. Hangi

eylemle hangi hal ekinin kullanılacağını bilmemektedirler. Çözüm olarak örnek listeler hazırlanarak sorunlar azaltılmaya çalışılabilir.

4.7.5. Büyük Harflerin Kullanımındaki Yanlışlıklar

Özel ve cins isimlerin yazımında bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Bazı cümlelerde cins isimler büyük harfle başlarken bazı cümlelerde de özel isimler küçük harfle başlamaktadır. Cümle başında büyük harfle yazılması gereken kelimelerin bazıları ise küçük harfle yazılmıştır. Örneklerden bazıları şunlardır:

...Oturuyor. (Özel isim olmadığı halde büyük harfle yazılmıştır).

...Benim.

...güney asya'dır (Özel isim olmasına rağmen küçük harfle başlamıştır).

...29 mart (Tarih bildiren ay ve gün adları büyük yazılması gerekirken küçük yazılmıştır).

...türkçe... (Özel isim olmasına rağmen küçük harfle başlamıştır).

...kırgızistan'dan... (Özel isim olmasına rağmen küçük harfle başlamıştır).

isim...(Cümle başı olmasına rağmen küçük harfle başlamıştır).

Chmi vadisinde (Özel isimlerle birlikte kullanılan 'vadi, dağ, boğaz" vb. kelimeler büyük harfle başlamaktadır).

Diller arasındaki farklılıklar bazı yazım sorunlarına neden olmaktadır. Farsça bu duruma örneklerden bir tanesidir. Farsçada harflerin yazımında büyük ya da küçük yazma kuralı yoktur. Bu nedenle öğrenciler birtakım yazım yanlışları yapmaktadır (Boylu, 2014, s. 345).

4.7.6. Noktalama İşaretlerinin Kullanımındaki Yanlışlıklar

Noktalama işaretlerinde yapılan yanlışlar çeşitlilik göstermektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalardan olan Büyükkız ve Hasırcı'nın çalışmasında B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Yapılan yanlışların çoğunluğu yazım-noktalama ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Bazı öğrenciler noktalama işaretlerini hiç kullanmamaktadır (Büyükkız ve Hasırcı, 2013).

Bazı araştırmalara göre ise seslerin yazımında yapılan yanlışların en fazla olduğu ifade edilmektedir. Ad durum eklerinin ve tamlamaların yazımı da yapılan diğerk yanlışlar arasındadır (Ak Başoğlu, Selencen Can, 2014, s. 116).

Bu çalışmada ise noktalama işaretlerinden nokta ve virgl kullanmaktadırlar. Konuşma izgisi, tırnak işareti, kesme işareti gibi noktalama işaretlerinin nerede kullanıldığını bilmemektedirler.

Noktalama işaretlerinde yapılan yanlışlıkların çoğunun kesme işareti ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Özel isimlere gelen ekler bitişik yazılmıştır. Kesme işareti ile ayrılmadan yazıldığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde cins isimlere gelen bazı eklerin ise kesme işareti ile ayrıldığı görülmüştür. Bunlarla ilgili örnekler şu şekildedir:

Asiyada—Asya'da

Yüz'de—yüzde

İleri'dir—ileridir

anakkaleyi—Çanakkale'yi

Hazar Denzinin—Hazar Denizi'nin

şehir'dir—şehirdir

İnsan'da—insanda

Kardesim'den—kardeşimden

Kazakistandayken—Kazakistan'dayken şeklinde olmalıdır.

4.7.7. Ses Olayı Yanlışlıkları

Bu bölümde ses bilgisinde yapılan yanlışların temel sebebi olarak alfabe farklılığı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tonlama açısından ses olaylarının doğru öğretilmesi önemlidir (Barın ve Demir, 2006, s. 258). Kalıcı ğrenmeyi sağlamak adına öğrencinin birden fazla duyusuna hitap edecek etkinlikler planlamak gerekmektedir (Temizyürek, 2002, s. 591). Ders kitaplarındaki etkinliklerde de bu durum gözden geçirilebilir, seslerin ğretimi işitsel, görsel şeklinde olabilir.

Araştırmada karşılaşılan ses olayı yanlışlıklarının başlıcaları ünlü düşmesi ve ünsüzlerin sertleşmesi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu yazım yanlışlarına örneklerden bazıları şunlardır:

Şehirinde — şehrinde

Vakitimi—vaktimi

İnşaatda—inşaatla şeklinde olmalıdır.

Dikte ile öğrenciler yabancı dildeki sesleri ayırt etmeyi öğrenir (Akt. Çetinkaya, Hamzadayı 2014, s. 5). Böylece ses bilgisi ile ilgili yazım sorunları da aza indirgenebilir.

4.7.8. Büyük Ünlü Uyumu ile ilgili Yapılan Yanlışlıklar

Yapılan araştırmada karşılaşılan yanlışlardan bir tanesi de kelimelere getirilen eklerin büyük ünlü uyumuna uymamasıdır. Kalın ünlülerden sonra ince ünlüleri getirmektedirler. Örneğin:

Bulmaktadır— bulmaktadır

Kazandım— kazandım şeklinde olmalıdır.

4.7.9. Tekrarlanan Kelimeler

Kelime hazinesi arttıkça tekrar edilen kelimeler de azalmaktadır. Öğrencilerden bazıları akıcı bir anlatımla, çeşitli kelimeler kullanırken bazıları da kelime tekrarına düşmektedir. En çok tekrar edilen “ben” kelimesidir. Hemen hemen her cümlesi bu kelime ile başlayan kompozisyonlar bulunmaktadır. Bu da öğrencinin yeteri kadar kelime hazinesine sahip olmadığını göstermektedir.

4.7.10. Bağlaçlardan Kaynaklanan Sorunlar

Öğrenciler “de” bağlacını “-de” eki ile karıştırmaktadır. Bu yüzden bazen bitişik yazmakta bazen de ayrı yazmaktadır. “de” bağlacını “te, ta” şeklinde yazdıkları da görülmektedir (Ak Başoğlu ve Selencen Can, 2014, s. 112).

Bazı katılımcılar tümce kuruluşunda bağlaç ve edatları karıştırdıkları için sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Örneğin; katılımcılardan bir tanesi: “Cümleleri oluştururken bağlaç olduğundan dolayı zorlanıyorum.” diye söylemekte. Bu katılımcı edat ve bağlacın birbirine benzediğini ifade etmektedir. Bu duruma öğrencilerin ana dilinin etkisinin büyük olduğu görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Dili doğru öğrenebilmek için dünyaya öğrenilecek dilin penceresinden bakılması gerekmektedir (Avcı, 2014). Böylece dili öğretmeye cümlelerden başlanılacaktır. Daha sonra kelimelerle devam edilerek dilin yapısına uygun olarak bu yöntem uygulanabilecektir. Türkçenin kurallarına göre yazılması gereken metinlere konuşma dilindeki yanlışlıklar girerse istenilen kazanımlar elde edilemeyebilir (Kansızoğlu, 2012, s. 219).

Türkçe yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar, diğer dillerde karşılaşılan sorunlara benzemektedir. Bu sorunlar yazıları değerlendirme yanlışlığı, programın yetersizliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlı olması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi söylenebilir (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1287). Yazma becerisinin kazanımı diğer becerilere göre daha zor olmaktadır. Bu nedenle sosyal çevrede kazanılamaz. Eğitim alınması gerekmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1286).

Yazma becerisi ile diğer dil becerileri arasında bir bütünlük bulunmaktadır. Dilin farklı yönlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır (Dara 2000, Aktaş ve Gündüz 2007). Bu yüzden dil becerilerinin öğretilmesinde eşit davranılmalıdır.

Lado, öğrencilerin hedef dili öğrenirken yanlışlarını aza indirmek için karşıtsal çözümleme yolunu kullanarak öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri önceden saptamayı önermektedir (Lado, 1957). Vardar da bu görüşü desteklemektedir (Vardar, 2002). Bunun hataları azaltma adına uygulanabilmesi mümkün olabilir. Ayrıca ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlikler hedef dili öğrenmeyi olumlu etkilerken farklılıklar ise bazı olumsuzluklara neden olabileceği ifadesi öğrencilerde karşılaşılabilen bir sorundur.

Corder’a göre yapılan yanlışlar sayesinde öğrencinin hedef dili ne kadar öğrendiği anlaşılmaktadır (Corder,1967). Dil öğretiminde yanlışlardan yola çıkılarak doğrulara ulaşılabilir. Aynı zamanda yanlışlar daha kalıcı öğrenme sağlayabilmektedir. Brown da yanlışlarımızın bizi doğruya götüren basamaklar olduğunu ifade etmektedir (Brown, 1994).

Raimes, konuşma becerisinin aile ve çevreden doğal yollarla öğrenilebilecek bir süreçken yazma becerisinin okulda sistematik bir eğitimi gerektirmesi düşüncesinden yola çıkarak her beceriyi geliştirmek adına alternatifler oluşturulabileceği fikri kalıcı ve etkili öğrenme adına önem taşıyabilir (Raimes,1983). Etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için her beceri farklı yöntemlerle öğretilir. Her becerinin kazanımları kapsamında etkinlikler yapılabilir.

Touchie, İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin bazı harfleri karıştırdığını ifade etmiştir (p ve b gibi). Bu durumla genellikle yabancı dil öğrenmeye çalışan öğrencilerde karşılaşılmaktadır (Touchie, 1986). Arapçada “p” harfi bulunmamaktadır. Türkçede “kitap” kelimesi yerine “kitab” yazabilirler. Bu tarz farklılıklar yazım sorunlarına neden olmaktadır.

Sağır, Türkçenin iyi öğretilmesinde öğretmenlerin rolünün önemli olduğunu vurgulamaktadır (Sağır, 2002). Bu sadece ana dil öğreniminde değil hedef dili öğrenmede de önemlidir. Her öğrencinin farklı metotlarla öğrenebilmesi göz önünde tutulduğunda öğretmenin dil eğitiminde bakış açısı bu perspektifte olmalıdır.

Köse’nin yapmış olduğu araştırmada yazma becerisi alanında %75’i “yapamam” seçeneğini işaretlemesi bu becerinin birçok öğrenci için zor olduğunu göstermektedir (Köse, 2004). İnal da çalışmasında öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandığını belirtmektedir (İnal, 2006). Bu nedenle bazı sorunlarla karşılaşılıyor olabilir. Diğer becerilere olduğu kadar yazma becerisine de önem verilmelidir. Yazma becerisini geliştirmeye teşvik edecek etkinlikler yapılabilir.

Corbett-Whittier , yazma kaygısının yazma becerisini etkileyerek kişinin yazmaktan kaçınmasına sebep olmaktadır (Corbett-Whittier, 2004). Katılımcılarda bu durum görülmüştür. Kaygıyı en aza indirmek adına serbest yazma çalışmalarının yapılma sıklığı

arttırılabilir. Ungan'ın ana dilini iyi öğrenmeyen öğrencilerin yabancı dili öğrenmede sorunlar yaşadığı fikrine katılıyorum (Ungan, 2006). Çünkü özneyi, yüklemi vb. bilgileri bilmeyen birey yabancı bir dili öğrenmekte zorluklar yaşayabilir.

Açık, yazım hatalarının genellikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmiştir (Açık, 2008). Şengül, alfabe sorunu ile ilgili çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır (Şengül, 2014). Genellikle ana dillerindeki harflerle hedef dildeki harfler benzerlik gösterdiğinde karıştırılabilir ya da ana dilinde olmayan harflerle karşılaştığında sorunlar yaşanabilir.

Usta, lehçeler arasında imla ve noktalamada birlik olması gerektiğini belirtmektedir (Usta, 2008). Bundan kaynaklanan yazım hataları da yaşanabilir. Erdem, yabancılara Türkçe öğretmenin ilk önce kaynaklarla olduğunu belirtmesi bu alanla ilgili yazılmış kitap, makale vb.nin önemini ortaya çıkartmaktadır (Erdem, 2009).

Candaş Karababa, Türkçe öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunları diğerlerinden farklı olarak öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele almaktadır (Candaş Karababa, 2009). Alan yazında karşılaşılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlara ışık tutmaktadır.

5.2. Sonuç

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'de yürütülen çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları yazım sorunlarına ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin karşılaştığı yazım sorunları sınıflandırılmıştır. Çalışma, mevcut araştırmalardaki boşlukları doldurmayı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yeni bakış açıları sunmayı amaçlamıştır.

Kelimelerin yazımındaki yanlışlıklar çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Yapılan çalışmada belli konu başlıkları altında kelimelerin yazım yanlışları tespit edilmiştir. Saatlerin, ikilemelerin, birleşik isim ve fiillerin, sayıların, özel isimlerin, terimlerin, yazım yanlışları incelenmiştir. Cümleler tek tek ele alınarak aynı cümleye öğrencilerin hangi cevapları verdiği tespit edilmiştir. Birleşik isim ve fiillerin yazımında çok yanlış yapılmıştır. Birleşik fiillerin yazımında %71 hata oranı bulunmaktadır. Birleşik isimlerin yazımındaki

hata oranı ise %73'tür. 34 öğrenciden 9 kişi doğru cevaplamıştır. Terimlerin yazımını bilmiyorlar. 3 öğrenci doğru cevaplamıştır. Hata oranı %91'dir. Saatlerin yazımında kişiden kişiye değişen farklı yanlışlar yapılmıştır. 16 öğrenci doğru cevaplamıştır. % 52 hata oranı bulunmaktadır. Sayılar arasında iki nokta kullanılmamış, sayılardaki sesli harfler yanlış yazılmıştır. Özel isimlerin yazımındaki hata oranı %69'dur. Öğrencilerin hangi etkinlikten hangi kazanımı elde edeceği planlanarak eksiklikler tamamlanabilir, yaşanan yazım sorunları en aza indirilebilir.

Araştırmanın bulgularından biri, farklı dil geçmişlerine bakılmaksızın, öğrencilerin bazı Türkçe harfleri sıklıkla yanlış kullanmalarındır. Özellikle, “ı” yerine “i” veya “o” yerine “ö” yazılması gibi hataların yaygın olduğu görülmüştür. Bu durum, muhtemelen öğrencilerin ana dillerinde bu fonetik unsurların bulunmamasından kaynaklanan, Türkçeye özgü ses ve karakterleri ayırt etmede genel bir zorluk olduğunu göstermektedir.

Çalışma, eklerin ve bağlaçların yazımıyla ilgili önemli karışıklıklar olduğunu ortaya koymuştur. “mi” soru edatıyla “-de” hal eki ve “de” bağlacının yazım sorunları incelenmiştir. Cümlelerdeki soru edatının ünlü harfine uygun kelimeler getirilmesi istenmiştir. Hata oranı %21'dir. Düzlük, yuvarlaklık durumuna uyum konusunda birtakım sorunlar yaşanmıştır. “... babanı mu” gibi.

Genel olarak “-de” ekinin yazımı ile ilgili doğru cevaplar çoğunluktadır. Bulunma hâli -de, -da -te, -ta ekleriyle gerçekleştirilir. Bu duruma dikkat etmeyen öğrenciler sertleşme ses olayını göz önünde bulundurmada eki getirmektedir. “Ağaçda” gibi vb. Bağlaç olan “de” ile karıştırılarak ayrı mı bitişik mi yazılması konusunda kararsızlıklar yaşanmaktadır. Hata oranı %33' tür. Öğrenciler hâl eklerini uygun şekilde nasıl kullanacakları konusunda zorlanmış, bu da Türkçenin karmaşık sondan eklemeli yapısını kavramada karşılaşılan sorunu yansıtmıştır. Ayrıca, “-ler” ve “-lar” çoğul eklerini ayırt etmede sorunlar yaşandığı görülmüştür.

Çalışmada noktalama işaretleri ile ilgili iki alıştırma bulunmaktadır. Birinci alıştırma sadece nokta ve virgülü kullanma ile ilgilidir. Bu paragrafın son cümlesi dışında öğrencilerin verdiği cevaplar genel olarak doğrudur. Virgülün kullanımında %11 hata oranı bulunmaktadır. 30 öğrenci doğru cevaplamıştır. Cümleler uzadıkça noktalama işaretlerini

doğru kullanmada sıkıntı yaşanmaktadır. İlk cümleler kısa olduğu için nokta ve virgülü doğru yerde kullanmışlardır. İkinci alıştırmadaki paragraf ise bir deyimın hikayesini anlatmaktadır. Noktalama işaretlerinin çoğu bulunmaktadır. Bu paragrafta boşluklara getirilen noktalama işaretleri incelendiğinde öğrencilerin nokta ve virgülü doğru kullandıkları görülmektedir. Fakat iki nokta, kesme işareti, konuşma çizgisi, ünlem ile ilgili çoğu öğrencinin yanlış cevaplar verdiği saptanmıştır.

Özel ve cins isimlerin yazımında bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bazı cümlelerde cins isimler büyük harfle başlarken bazı cümlelerde de özel isimler küçük harfle başlamaktadır. Cümle başında büyük harfle yazılması gereken kelimelerin bazıları ise küçük harfle yazılmıştır.

Yapılan çalışmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan, Afganistan, İran, Endonezya, Rusya, Kosova, Sırbistan, Azerbaycan ve Kırgızistan'dan oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu Kiril harflerini kullanmıştır. Metinler incelendiğinde sesli ve sessiz harflerde yapılan yanlışlıklarda Kiril harflerinin etkisi de görülmektedir. Ana dillerindeki alfabelerin, hedef dile olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmaktadır.

Yapılan çalışmada öğrencilere üç alt başlık altında konu verilmiştir. Bu konulardan herhangi birisini seçip metin yazmaları istenmiştir. En çok tercih edilen metin türü otobiyografidir. Yazma etkinliğinde öğrencilerden en fazla kelime kullanan 115, en az kelime ise 21'dir. Tüm katılımcıların ortalaması ise 56.06 kelime olarak belirlenmiştir

Araştırmada karşılaşılan ses olayı yanlışlıklarının başlıcaları ünlü düşmesi ve ünsüzlerin sertleşmesi ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmada karşılaşılan yanlışlardan bir tanesi de kelimelere getirilen eklerin büyük ünlü uyumuna uymamasıdır. Kalın ünlülerden sonra ince ünlüleri getirmektedirler.

Araştırma, öğrencilerin sahip olduğu ana dillerindeki dil bilgisi gibi vb. özelliklerinin Türkçeyi öğrenirken olumlu ve olumsuz etki ettiğini göstermiştir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle hangi eklerin ne şekilde yazılacağı ile ilgili yazım sorunları yaşanmıştır.

Daha uzun Türkçe kelimeler, yazım hatalarının artmasına yol açmıştır. Ayrıca, diller arasında kelime anlamlarındaki farklılıklar zaman zaman yanlış kullanıma ve bağlamsal yanlış anlamalara yol açmıştır.

Ana dilden etkilenen hatalar, diller arası hatalar gibi türlere ayrılmıştır. Araştırma, ana dil ile Türkçe arasındaki benzerlik veya farklılık derecesine bağlı olarak yazım üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler bulmuştur.

Özetle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları yazım sorunları belli başlıklar altında incelenmiştir. Yapılan yazım ve imla yanlışları belirtilmiştir. Yaşanılan yazım sorunlarının nedenleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili öneriler sunmaktadır. Bu çıkarımlar öğretim metodolojilerini, müfredat geliştirmeyi ve dil edinimi ile ilgili dikkat edilmesi gereken belli noktaları göstermiştir.

Bunlardan birincisi yazma becerisine diğer beceriler kadar önem verilmesi gerektiğidir. Çünkü öğrencinin konuşma becerisini kazanması kadar yazma becerisini kazanması da önemlidir. Dil bilgisini, imla ve noktalama gibi vb. konuları ne kadar anladığını yazma çalışmalarında görmekteyiz. Yazı dilinde doğru iletişim kurmak adına konuya hâkim olmaları önemlidir.

İkinci olarak, müfredat ve kaynakların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Türkçe eklerin, bağlaçların ve cümle yapılarının anlaşılması ve uygulanmasındaki yaygın hatalar, müfredat düzenlemelerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Materyaller, görsel araçlar, daha kapsamlı alıştırmalar ve yaygın olarak karıştırılan konulara yönelik alıştırmalar yoluyla yazım sorunları giderilmeye çalışılabilir.

Bir diğerk husus, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilin rolünün iyi anlaşılması gerektiğidir. Ana dilin Türkçe öğrenimi üzerindeki etkisi, dil öğretiminde karşıt dilbilimsel analizin öneminin altını çizmektedir. Eğitimciler, farklı dilsel geçmişlere özgü hata türlerini anlamak ve öngörmek üzere eğitilmeli, böylece daha etkili hata düzeltme ve yönlendirme yapılabilirdir.

Bulgular yazma becerisinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Yazımla ilgili yaygın sorunlar göz önüne alındığında, bu sorunları azaltma yönünde etkinlikler yapılabilir. Bunun için ilk önce öğrencilerdeki kaygı duygusu en aza indirilmeli. Yazma becerisi ile ilgili çalışmalar teşvik edici konulardan seçilebilir.

Ayrıca cümle kurmadaki sorunların ayrıca ele alınması gerekmektedir. Cümle yapısıyla sorunlar yaşayan öğrenciler için, öğretim yöntemleri daha karşılaştırmalı dilbilimsel alıştırmalar içermelidir. Bunlar, öğrencilerin Türkçe ile kendi ana dilleri arasındaki yapısal farklılıkları anlamalarına yardımcı olarak geçişi kolaylaştırabilir ve hataları azaltabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım sorunlarına ilişkin yapılan araştırmalardan yola çıkarak, literatürden ve veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla yazım sorunlarını en aza indirmek için aşağıdaki öneriler hazırlanmıştır.

Yazma Etkinlikleri Üzerine Seviyeye Özel Araştırmalar Yapılması

A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 seviyelerindeki yazma etkinlikleri araştırılabilir. Araştırma, bu etkinliklerin seviyeye uygun, ilgi çekici ve yazma sorunlarını çözmede etkili olup olmadığını değerlendirmelidir. Bu şekilde hedefe yönelik ve etkili yazma alıştırmalarının geliştirilmesi sağlanabilir.

Yazma Etkinliklerinde Teknoloji Kullanımı

Teknolojik araçların ve dijital platformların yazma becerilerini nasıl geliştirebilecekleri araştırılmalıdır. Bu, özellikle yazım ve yazma yeterliliğini hedefleyen dil öğrenme yazılımlarını, uygulamalarını ve çevrimiçi kaynakları kullanmayı kapsamaktadır.

Dil Çeşitliliğini Kabul Etmek

Öğrencilerin farklı dil ailelerini ve yapılarını dikkate alan öğretim stratejileri oluşturmalıdır. Farklı dilsel geçmişlerden gelen öğrencilerin karşılaştığı belirli sorunları ele almak için özel öğretim yöntemleri geliştirilmelidir.

Bireysel Öğrenme Stratejileri

Bireysel öğrenme stillerine hitap eden faaliyetler ve kaynaklar oluşturulmalıdır. Bu, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme materyallerinin bir kombinasyonundan oluşabilir.

Öğrenci Merkezli Eğitim Ortamı

Öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerinin öğretim sürecine rehberlik ettiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması önemlidir. Bu yaklaşım, öğrenmeye katılımı ve motivasyonu artırabilir.

Yenilikçi Alfabe Öğretim Teknikleri

Alfabe öğrenme aşamasında kalıcılığı sağlamak için çeşitli tekniklerden yararlanılmalıdır. Eğitimcilerin öğrencilerin ana dillerindeki alfabelere aşina olması faydalı olabilir. Öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirmek için görsel-işitsel

Kelimeler ve Ekler için Akılda Kalıcı Etkinlikler

Sıkça karıştırılan kelimeler ve ekler için akılda kalıcı aktiviteler geliştirilmelidir. Bu, doğru yazımı pekiştiren anımsatıcılar, interaktif oyunlar ve bağlamsal alıştırmalar şeklinde olabilir.

Etkili Yazma Aşamasının Gerçekleştirilmesi

Dil yeterliliğinin farklı aşamalarında yazma becerilerini geliştirmek için alıştırma yazma, kontrollü yazma, serbest yazma ve rehberli yazma gibi bir dizi yazma yöntemi uygulanabilir.

Yabancı Dil Öğretimi için Bütünlükçü Bir Yaklaşım

Açık tarafından özetlendiği gibi yabancı dil öğretiminde ihtiyaç değerlendirmesi, hedef belirleme, içerik tanımı, materyal seçimi veya oluşturulması, öğretim, program oluşturma, öğretme ve öğrenme yöntemlerinin uygulanması ve değerlendirmeyi kapsayan bütünsel bir yaklaşım benimsenmelidir (Açık, 2008).

Teknoloji Destekli Geri Bildirim

Teknolojik araçları kullanarak geri bildirim sağlamak için sistemler geliştirilmelidir. Örneğin otomatik geri bildirim sistemleri, öğrencilerin yazım hatalarını daha verimli bir şekilde belirlemelerine ve düzeltmelerine yardımcı olabilir.

Tüm Dil Becerilerinin Öneminin Vurgulanması

Eğitmenler; öğrencileri yazma, konuşma, dinleme ve okuma dahil olmak üzere tüm dil becerilerinin önemi konusunda bilinçlendirebilir. Bu kapsamlı beceri gelişimi, daha başarılı dil edinimini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ü. (2011). Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama işaretleri ve Yazım Kurallarını Kullanma Oranlarının Kıyaslanması. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Açık, F. (2008). “Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Adıgüzel, M. Sarı. (2010). “Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Ak Başoğlu, D., ve Selcen Can, F. (2014). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt’da Dil-Kültür Bağlantısı*. İnkılap Kitabevi: İstanbul.
- Akkaya, A. (2013). “6. sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri”. *Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. TDK Yayınları: Ankara.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Alpar, M. (2013). “Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi”. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Alperen, N. (1994). Okuma-Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunısık, R., Coskun, R., Yıldırım, E., ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi: Sakarya.

- Alyılmaz, C. (2010). “Türkçe öğretiminin sorunları”. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Arık, M. A. (2015). “Yabancı dil bilgisinin öğrenilmesinde ana dilin etkileri”. *International Journal of Languages Education and Teaching, UDES*, 1761-1769.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Arslan, T. (2009). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde web destekli öğrenme modeli Moodle’ın kullanımı ve öğrenme sürecine etkisi –yazma becerisi bağlamında görgül bir çalışma. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atsız, H. N. (2015). *Türk edebiyatı tarihi*. Ötüken Yayınları: İstanbul.
- Avcı, Y. (2012). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil-düşünce analizi teorisi”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-15.
- Avcı, Y., ve Korkmaz, N. (2010). “Yabancı dil ve kültürlerin siyasi amaçlarla Türkçenin cümle yapısına etkisi”. *II Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1329-1337.
- Avcı, Y., ve Muhittin, G. (2014). “Çevirilerde görülen dil-düşünce ilişkisiyle ilgili sorunlar”. *Вестник Бишкекского гуманитарного университета*, (2), 62-64.
- Avcı, Y., ve Küçük, S. (2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi”. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(35), 49-67.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş, T. T., ve İdi, T. F. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2 (1), 7 – 22.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. TDK yayınları: Ankara.
- Barın, E. (2010). “Yabancılar Türkçe öğretiminde metodoloji”. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. 12-16 Aralık 2010 İzmir.

- Başar, U., ve Akbulut, E. (2016). “Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk kültür merkezi örneği”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1005-1020.
- Başoğlu, A. D., ve Selcen, C. F. (2014). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4, 107-133.
- Boylu, E., ve Çangal, Ö. (2014). “Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği”. *International Journal of Language Academy*, 127-151.
- Boylu, E., Çal, P., ve Ustabulut, M. Y. (2018). “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçede konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 459-480.
- Bölükbaş, F. (2011). “Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi”. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Bölükbaş, F. (2016). “Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği”. *Journal of international social research*, 9(46).
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Budak, Y. (1994). “Yabancı dil öğretim hedeflerinin belirlenmesinde çağdaş ölçütler”. *Dil Dergisi, Ankara TÖMER Yayınları*, s. 23.
- Bulak, Ş. (2019). “Türkçede “-mı/-mu” soru unsuru”. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 66, 309-330.
- Büyükkız, K. (2014). “Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.

- Büyükikiz, K.K., ve Hasırcı, S. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Choi, S. (2013). “Language anxiety in second language writing: Is it really a stumbling block?”. *Second Language Studies*, 31(2), 1-42.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. Arnold: London.
- Corbett, W. C. (2004). Writing apprehension in adult college undergraduates: Six case studies. University of Kansas. *Unpublished PhD Thesis* (UMI Number: 3185142).
- Corder, P. (1967). “The significance of learner’s errors”. *IRAL*, s.5, 161-170.
- Çakır, İ. (2010). “Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çalışkan, N., ve Çangal, Ö. (2013). “Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çangal, Ö. (2020). “Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 52-61.
- Çelebi, M. D. (2016). “Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil eğitimi”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 285-307.
- Çelik, Y. (2019). “Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri”. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1), 23 – 27.
- Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2014). “Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çifci, M., Batur, Z., ve Keklik, S. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları: Ankara.

- Çiftçi, Ö., ve Demirci, R. (2019). “Alfabe farklılıklarının yabancılar Türkçe öğretimindeki etkisi”. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 96-127.
- Daly, J. (1985). *Writing Apprehension. When A Writer Can't Write Studies In Writer's Block And Other Composing Process Problems*. Guilford Press: New York.
- Daly, J. A., and Wilson, D. A. (1983). “Writing apprehension, self-esteem, and personality”. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Daly, J.A., and Wilson, D.A., (1983). “Writing apprehension, selfesteem, and personality”. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Dara, R. (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş*. Asa Kitabevi: İstanbul.
- Dede, M. (1985). “Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri”. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı, (XLVII)*, 379-380.
- Demir, T., ve Güleç, İ. (2015). “ABD uyruklu öğrencilerin A1 düzeyinde Türkçe ünlü sesletimin-de karşılaştıkları ortak sorunlar”. *Koç Üniversitesi Örneği. IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi. Sakarya*, 14, 120-133.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınları: İstanbul
- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). “Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (1989). *Örneklerle Bugünkü Türk Alfabeleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Erdem, İ. (2009). “Yabancılar Türkçe öğretiliyle ilgili bir kaynakça denemesi”. *Turkish Studies*, 4(3), 888-938.
- Farzan, E. (2019). *Afganistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilere Yönelik Dil İhtiyaç Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Ferris, D. (2003). *Response To Student Writing Implication For Second Language Students*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah. London: New Jersey.
- Gordon, I. (1988). *Punctuation*. Longman English Guides: Hong Kong.
- Göçer, A. (2010). “Türkçe öğretiminde yazma eğitimi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi – Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2012). “Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine”. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Günay, D. (1995). “Roman çözümlemesine toplum-dilbilimsel bir yaklaşım”. *Dil Dergisi*, 35, 5-24.
- Güzel, A., ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Hamzadayı, G., ve Çetinkaya, H. (2014). “Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- İnal, S. (2006). “İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- İnan, R., ve Öztürk, M. (2015). “Değişkenler açısından Araplara Türkçe öğretimi (Ürdün-Mısır örneği)”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 377-392.
- İşcan, A. (2011). “Türkçenin yabancı dil olarak önemi”. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 29-36.
- İşcan, A. (2015). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği)”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- İşcan, A. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme”. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5 (1) ,119-138.

- İşcan, A., Yağmur, Ş. E., Varişoğlu, B., Kana, F., ve Şengül, K. (2012). “Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç yetişkinlerin öğrenme geçmişlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi”. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 407-415.
- İşler, E. (2001). “Türklerin Arapçanın ünlülerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri”. *EKEV Akademi Dergisi*, 3(1).
- Jafari vd., (2014). “Iranian efl students’ writing anxiety: Levels, causes and implications. *English for Specific Purposes World*, ISSN 1682-3257, www.esp-world.info, 42(15).
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B., ve Demirel, Ö. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). “Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.
- Kara, M. (2010). “Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661-696.
- Karababa, C. C. Z. (2009). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Karaca, V. İ. (2009). “Türkçenin söz dizimine dilbilimsel bir bakış, Prof. Dr. Günay Karaağaç, Türkçenin söz dizimi”. *Turkish Studies*, 4(8), 2578-2585.
- Karahan, L. (2011). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Karakuş, N., ve Kummuz, Y. (2020). *İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme/İzleme Becerisi, İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Karatay, H. (2011). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Karatay, H., ve Kartallıoğlu, N. (2012). “Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmeye ilişkin tutumları”. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (2), 1-11.

- Kartallıoğlu, Y., ve Yıldırım, H. (2007). *Azerbaycan Türkçesi, Türk Lehçeleri Grameri*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Kavaliauskienė, G., ve Darginavičienė, I. (2009). “Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency”. *ESP World*, 8(2).
- Kırkkılıç, A. (2000). “Medyanın Türkçe sorumluluğu”. *Nizam-ı Âlem*, 46, 22-28.
- Koçer, Ö. (2013). “Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi”. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Köse, D. (2004). “Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER”. *Dil Dergisi*, 24-34.
- Kulamshaeva, B. (2018). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan morfonolojik sorunlar”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 212-224.
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Maltepe, S. (2006). “Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımları”. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- Melanlıoğlu, D. (2012). “Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 2401- 2411.
- Memiş, M., ve Kansızoglu, H. B. (2022). “Türkçe öğrenenlerin noktalama işaretlerinin kullanımı konusundaki yetkinlik düzeyleri”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 54-72.
- Musaoğlu, M. (2000). “Bir daha ortak Türkçe üzerine”. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara. 200-203.
- Okatan, H. İ. (2012). “Polis akademisi güvenlik bilimleri fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları”. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.

- Onan, B. (2006). “Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünölen fonolojik yönlendiriciler: Noktalama işaretleri”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 20, 141-163.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. II. Öncü Kitap: Ankara.
- Özbay, M., ve Zorbaz, K. Z. (2011). “Daly-Miler’ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33- 48.
- Özdemir, E. (1983). “Ana dili öğretimi”. *Türk Dili Dergisi*, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı:379.
- Özdemir, V., ve Yazıcı, M. H. (2017). “Araplara Türkçe öğretiminde alfabe sorunu: İskenderiye örneğı”. *Uluturkad*, 2(1), 55-70.
- Özyürek, R. (2009). “Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar”. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Palii, O. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Türkçe ve Ukraynaca Dil Yapılarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press. <http://tr.scribd.com/doc/24688339/Techniques-in-Teaching-Writing>.
- Ruetten, M. K. (1997). *Developing Composition Skills*. Heinle & Heinle Publishers: Boston.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Sallabaş, M. E., (2012). “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değeriendirilmesi”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162 (162).

- Sefer, A., ve Konuk, S. (2014). “Yabancı dil öğretimi açısından Türkçe ve İngilizcenin yapısal özelliklerinin karşılaştırılması-Bosna-hersek örneği”. In *3rd International Conference On Language And Literature “Turkish in Europa” Tirana/Albania, Proceedings Book* (Vol. 2)
- Selvikavak, E. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Soykan, Ö. N. (1991). “Türkçenin felsefe yolları”. *Millî Kültür*, 85, 4-12.
- Sridhar, S.N. (1976). *Contrastive Analysis, Error Analysis And Interlanguage. Reading English As A Second Language*. Winthrop Publisher Inc.: USA.
- Subaşı, D. A. (2010). “TÖMER’de Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi”. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şengül, K. (2014). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- 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.
- Tabak, G., Coşkun, A., ve Göçer, A. (2012). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası”. *TÜBAR-XXXII-/Güz*, 1-55.
- Tağa, T., ve Ünlü, S. (2103). “Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme”. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Temizkan, M. (2010). “Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 15, (27), 621-643.
- Temizyürek, E., ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. Öncü Kitap: Ankara.
- Temizyürek, F. (2002). *Konuşma Eğitimi*. Öncü Kitap: Ankara.

- Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri İle Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E. N. (2012). “Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tiryaki, Ş. (2014). “Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin olumsuz aktarım yanılgıları”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 181-193.
- Tolkun, S. (2013). “Noktalama İşaretleri”. M. Macit ve S. Cavkaytar (ed). içinde *Türk Dili II*. Anadolu Üniversitesi Yayını: Eskişehir.
- Touchie, H. Y. (1986). “Second language learning errors: Their types, causes and treatment”. *JALT Journal*, 8(1), 75-80.
- Türk Dil Kurumu (2015).
- Ungan, S. (2006). “Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi”. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 15.
- Ungan, S. (2007). “Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Usta, Ç. (2008). “Lehçeden lehçeye aktarma sorunlarına ek: İmlâ ve noktalama hataları”. *Turkish Studies* , 3(6).
- Vardar, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers*. The University of Michigan Press: Michigan.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yayınları: İstanbul.
- Way, D. P., Joiner , E. G., ve Seaman, M.A. (2000). “Writing in the secondary foreign language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French”. *Modern Language Journal*, 84, 2, 155-281.

- Woods, G. (2006). *Webster's new world punctuation: Simplified and applied*. Wiley Publishing: NJ.
- Yağar, F., ve Dökme, S. (2018). “Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik”. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yağcı, G. (2017). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği”. *Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yerli, M. K. (1992). *Türklük Şuuru ve Türk Dili*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Younas, M., Subhani, A., Arshad, S., Akram, H., Sohail, M., Hamid, M., and Farzeen, M. (2014). “Exploring the causes of writing anxiety: A case of b.s. English students”. *Language in India*, 14(8).
- Zülfikar, H. (1991). “İmlâımızın geçirdiği evrelerden örnekler”. *Türk Dili Dergisi*, 1, 470.

EKLER
EK 1
ETİK KURUL KARARI



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2200301206
Konu : Başvuru İncelenmesi

15.12.2022

Sayın Nesibe TİNTİN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2022-YÖNP-0994 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 15.12.2022 tarih ve 22/14 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 14- Sorumlu yürütücülüğünü **Prof. Dr. Yusuf AVCI**'nin yaptığı ve proje araştırmacısı **Nesibe TİNTİN** tarafından gerçekleştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazım Sorunları” başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.



EK 2

GÖRÜŞME SORULARI

KATILIMCININ

ADI SOYADI:

ÜLKE:

BİLDİĞİ DİLLER:

TÜRKÇE DİL SEVİYESİ:

GÖRÜŞME SORULARI

1- Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yazınız.

- a) Bugün günlerden mı?
- b) mi daha çok seviyorsun mu?
- c) Annesi Ceren'i de bulamamış.
- d) En geç saat de burada olsun.
- e) Notlarımın bir kısmı 'da kaldı.
- f) Bir milyon liras ı nasıl harcanabilir?
- g) Neler olacağını sanki ti.
- h) Yaptığı hatalar nedeniyle onu di.
- i) Kimsesi olmayan bazı yaşlılar de yaşıyor.
- j) Okula geldiği için nefes nefese kalmıştı.
- k) Birden bire duvardaki resim düş
- l) Bir yılda gün vardır .
- m) Yarışı 'inci sırada bitirdi.
- n) Basamakları çıktı.
- o) İstanbul 1453' fethedilmiştir.
- p) Kargonuz tarafından teslim alınmıştır .
- q) Bütün gezegenler etrafında döner.

r) Türkiye'nin başkenti

s) Babam Kaz eteklerinden güzel bir arsa satın aldı.

t) Ben Ahmet'i Konyalı sanıyordum miş.

2. Aşağıdaki parçadaki boşluklara uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

Yazan insan hayata () doğaya ve insana dair birçok şeyi bilmelidir () Daha da ötesi yaşamalıdır () Her yazarın bir yeraltı dünyası olmalıdır () Yeryüzüne çıkaracağı şeylerin debisi ortadır () Aştan () sevinçten () hüzünden yolu geçmeyenler () yapay kalır ()

3. Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

ATI ALAN ÜSKÜDAR'I GEÇTİ

Bolu Beyi () ne baş kaldıran ünlü eşkıya Köroğlu bir gün atını çaldırmış () Asil bir hayvan olan atını aramak için tebdil-i kıyafet ile diyar diyar dolaşmış ve sonunda yolu İstanbul () a düşmüş () Atını () satılmak üzere pazara getirilen hayvanlar arasında görünce () hemen alıcı rolüne bürünüp ()

() Efendi () demiş. Bu at güzele benziyor () Ancak binip bir denemek istiyorum () Satıcı onu tanımadığı için binmesine izin vermiş () At () üzerine binen eski sahibini tanıyıp dörtlüğe koşturmuş () Köroğlu () Sirkeci sahiline gelip bol para vererek bir sal kiralamış ve ver elini Üsküdar () Bu arada at cambazı () aldatıldığından dolayı kıvrılır durmuş () Köroğlu () nu atıyla birlikte bir sal üzerinde gören cambazın dostlarından biri () onu teselli için seslenmiş ()

() Üzülmeyi bırak () Atı alan Üsküdar () geçti () O adam Köroğlu ()nun kendisiydi ()

Bugün bu sözü () () İş işten geçti () () manasında kullanılır.

Pala, İ. (2000). İki Dirhem Bir Çekirdek. Kapı Yayınları, İstanbul.

4. Aşağıdakilerden bir tanesini yazınız.

a. Otobiyografinizi yazarak kendinizi tanıtınız.

b. Yaşadığınız ülkeyi tanıtınız.

c. Herhangi bir konuda deneme yazınız.

Ek C : Görüşme Sorularına Verilen Yanıtlar

1. Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri yazınız.

Verilen yanıtlar

A. Bugün günlerden..... mı?

Salı, cuma, pazartesi,
çarşamba, Pazar,
Perşembe.

B. mi daha çok seviyorsun mu? Beni mi babanı mu

Babamı mi annemi mu

Beni mi.....onu mu

Çilek mi muz mu

Bunu mi..... o mu

Çay mi..... Kahve mu

Peynir mi.....alkol mu

Şeker mi..... buz mu

Kardeş mi..... çocuk mu

Annemi mi..... babamı mı

Arkadaş mi..... aile mu

Sıcak mı..... soğuk mu

Ben mi..... Onlar mi

Güneşli mi..... bulutlu mu

Annen mi..... baban mu

Patates mi.....

C. Annesi Ceren'i de bulamamış.

Ev, kız, gel, cami,
bahçe, AVM,
kütüphane, okul, nerede.

D. En geç saat de burada olsun.

13:00, on bir, iki (2), 12 (on ekide), 17,
üçde, onde, yedi, on bir, bir, 11,
7,

on eki, 9:20, dokkuz, 9:15, 8
(sekiz), 09:00, 12.00, 11, ben,
kütüphane.

- E. Notlarımın bir kısmı ‘da kaldı. Ev, arkadaş, kafam, odam, Baha,
yarına, Beraat, okul, İstanbul,
Arda,kaan, Kamila, arkadaş, Rehan,
Eldar, Ernar, Mucahit, Yerassil,
Suetlana, yurt, burada, Aslan, Serkan,
Kemile, Eda, Adla.
- F. Bir milyon lirası nasıl harcanabilir? türk, biryüz, Türk, para, nakit,
dolar, türk.
- G. Neler olacağını sanki ti. hisset, tahmin et, hiset, bilecek,
bilmiş, kısmıt, belirt, hiss et,
hisetmiş, hiselmiş, hi sepmiş,
gitti.
- H. Yaptığı hatalar nedeniyle onu di. affenade, affedeme, are dame,
affeteme, söyle, affetdeme, af
iedeme, AFM’de, afeme,
affetmedi, ara, ilgilendir, bitir,
bağır, yıprattı, sev, haps et.
- İ. Kimsesi olmayan bazı yaşlılar de yaşıyor. huzurevi, huzurevin, huzov eve,
huzur evin, huzur, yaşlılar
evinde, köy, bakımevi, huzur ev,
hastane, ev, kahfe, üzür evin,
nuzurevi, yaş ev, büyükbaba,
Türkiye, uimsiz.
- J. Okula geldiği için nefes nefese kalmıştı. koşarak, hızlı hızlı, yürüyerek,
kuşalak, koş-a-koşa, gelı, hızlı,
koşa koşa, biraz geç, bugün, ko
koşa, yalnız, hasta, kuşup, keç,

- K. Birden bire duvardaki resim düş.....
tü
bisikletle, koşan.
-tü, -dü, -tu, -ti, -müş, -
-tüler, - di.
- L. Bir yılda gün vardır.
365, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış
beş, üç yüz altmış beş, üç yüz altmış
beş, üç yüz altmış beş,
cumhuriyet bayramın, 356, üç
yüz altmış beş, üç yüz altmış 5.
- M. Yarışı’inci sırada bitirdi.
bir, ik, iki, 2, 1, beş, 50, bir, 5, altı,
birin.
- N. Basamakları çıktı.
sayılarak, iki şar iki şar, yavaş, Birer
Birer, yanlış, yanlış, hızlı, hızlı, birer
birer, birer birer, ekşer ekşer,
mardiven, -yla yükariya, yerinden,
-yla yükariya, zıplayarak, da, İkiçar
ikiçar, ikişar ikişar, koşarak düh.
- O. İstanbul 1453’..... fethedilmiştir. -de, yıl da, -te, -cü yılda, -i, -da.
- P. Kargonuz tarafından teslim alınmıştır. Vebi, arkadaşınıza, arkadaş, Anel’in
Ahmet, Melis, Aişa, Ahmed, aileniz,
kamilanın, Mehmet, Farhat, firma,
Bayu, firması, Mucahit, Ali’nin,
Reyla, ptt, Ayşe, müşteri, -un,
Mehmet’in, kurye, Raul,
Hasanın, Said, HAKAn.
- Q. Bütün gezegenler etrafında döner. Güneş, istanbul, güneş, güneşin,
meydanın, senin, kendilerin,
güneşin, günün, şunun, güneş.

R. Türkiye'nin başkenti

Ankara'dır, Ankara, Ankaradır,
Raçab Taiib ürdugan, Erdogan,
Ardugandır, ANKARA.

S. Babam Kaz eteklerinden güzel bir arsa satın aldı.

dağib, dağlara,
andan, alarının,
dağlarınin, dağlere,
dağları, dağların, dağları,
dağlarının, dalarını, dağ,
dolri, andı, Dağları,
dağlerinin, dağlırın,
dağılarn.

T. Ben Ahmet'i Konyalı sanıyordum miş.

İzmirliymi, İzmir, ama
Kazakistan'lıymış, İzmir, ama
Kazak,Taçik, Anadolili, çin, gel,
Azerbaycan'lıymış, istanbulli,
Ankarı, İzmirliy, İzmirli, değil,
ama hata, düşün, Mardinliy,
Nevşehirliy, Bursalıy, yanlış,
Mersinli, adanalı, ama izmirli,
Çanakkal.

2. Aşağıdaki parçadaki boşluklara uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

Cümleler

Verilen yanıtlar

Yazan insan hayata ()

, / . / ' / -

Cümlede boş bırakılan yere virgöl getirilmesi gerekmektedir. Bazı öğrenciler virgöl yerine nokta, kesme işareti ya da kısa çizgi getirmiştir.

doğaya ve insana dair birçok şeyi bilmelidir()

. / ,

Cümlelerin sonuna nokta getirilmelidir. Fakat virgöl getiren öğrenciler de bulunmaktadır.

Daha da ötesi yaşamalıdır ()

. / , / ' / -

Cümlelerin sonuna nokta yerine virgöl, kesme işareti ya da kısa çizgi getirenler olmuştur.

- Her yazarın bir yeraltı dünyası olmalıdır () . / ,
- Birinci cümledeki benzer yanlışlar burada da görülmektedir.
- Yeryüzüne çıkaracağı şeylerin debisi ortadadır () . / :
- Aşktan () sevinçten () hüzünden yolu geçmeyenler , / , / / .
- () yapay kalır ()

3. Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini getiriniz.

Cümleler

Verilen Yanıtlar

6. Bolu Beyi () ne baş kaldıran ünlü eşkıya
Koroğlu bir gün atını çaldırmış ()
- ‘/.
, /?
, / .
: / !

Bu cümlede bazı öğrenciler kesme işareti yerine virgül ya da iki nokta getirmiştir. Cümlelerin sonuna nokta getirmesi gereken öğrencilerden bazıları ise nokta yerine soru işareti ya da ünlem getirmiştir.

7. Asil bir hayvan olan atını aramak için
tebdil-i kıyafet ile diyar diyar dolaşmış ve sonunda yolu
İstanbul () a düşmüş ()
- ‘/....
‘ / .
ta / .
‘ / ,
.../ .
/
, / .
, / “
, / ,

Bazı öğrenciler kesme işareti yerine virgül kullanmıştır. Cümlelerin sonunda ise nokta yerine virgül, tırnak işareti kullananlar da olmuştur.

8. Atını () satılmak üzere pazara getirilen hayvanlar arasında görünce () , // ,
hemen alıcı rolüne bürünüp ()// .
, / , / .

, / , / ,
, / /
- / , / .
“ / , / ,
..... / / ,
, / / :
: / , / .
, / / .
, / , /
..... / , / .
, / . / .
. / /

Öğrencilerin çoğu cümlelerin sonuna iki nokta yerine nokta getirmiştir. İki noktanın nerede kullanılacağı ile ilgili kazanım edinilmediği görülmektedir.

9. () Efendi () demiş.

“ / “
. / !
, / ,
..... /
..... / ,
„ / “
/
/ ,
..... / !

Cümlelerin başına konuşma çizgisi yerine tırnak işareti, kısa çizgi veya virgöl getirilmiştir.

10. Bu at güzele benziyor ()

,
!

11. Ancak binip bir denemek istiyorum ()

.
. !

12. Satıcı onu tanımadığı için binmesine izin vermiş ()

.

13. At () üzerine binen eski sahibini tanıyıp dörtnala koşmaya başlamış ()

“
,
, / .
! / ,
.... / .
/ .
, / .

“ / “

14. Köroğlu () Sirkeci sahiline gelip bol para vererek bir sal kiralamış ve ver elini Üsküdar ()

, / .
! / .
, / ,
. / .
“ / .
, /
.... / ,
/ .
.... / .

15. Bu arada at cambazı () aldatıldığından dolayı kıvranır dururmuş ()

.... / .
, / .
. / ,
.... /
. / .
“ / “

16. Köroğlu () nu atıyla birlikte bir sal üzerinde gören cambazın dostlarından biri () onu teselli için seslenmiş ()

‘ / , / .
‘ / / .
.... / , /
‘ / /
, / . / .
..... / / .

17. () Üzülmeyi bırak ()

‘ /...../
...../ , / .
...../...../.....
‘ // :
‘ / . / .
‘ / , /!
...../...../ :
“/ “—, / “
 , / ,
...../ .
...../ !
“ / ,
“ / .
 / ,
 /—
 / .
“ / !

18. Atı alan Üsküdar () ı geçti ()

, / .
...../ .
 / .
“ / “
 ! / .
...../ “
 , / !
 , / “
“ / .
 , / ,

19. O adam Köroğlu () nun kendisiydi ()

, / ,
...../ .
‘ / .
‘ / “

! / .

, / .

20. Bugün bu sözü () İş işten geçti () () manasında kullanırız.

, / , / “ / ,

, / “ / “ / ,

. / “ / “ / ,

, , / / / ,

..... / . / , /

, / / , /

“ / “ / “ / “

— / , , / “ /

: / “ / “ / .

: / “ / . / .

: / “ / “ / —

: / . / ! / “

! / . / ! / -

..... / “ / “ /

, / , / , / ,

. / “ / “ / .

..... / , , / “ /

: / “ / : / “

. / / . /

, / ‘ / , / ,

: / “ / “ / —