



**ANA DİLİ VE İKİNCİ DİLİ FRANSIZCA OLAN ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇE YAZMA BECERİLERİ**

Mustafa Tekeli

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Mustafa

Soyadı : TEKELİ

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ana Dili ve İkinci Dili Fransızca Olan Öğrencilerin
Türkçe Yazma Becerileri

İngilizce Adı : Turkish Writing Skills of Native French Speakers
and Speaking French as a Second Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

09.07.2020

Yazar Adı Soyadı : Mustafa TEKELİ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa TEKELİ tarafından hazırlanan “ Ana Dili ve İkinci Dili Fransızca Olan Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan (Danışman): Prof. Dr. Muammer NURLU

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç.Dr. Seyfullah YILDIRIM

(Türk Dili ve Edebiyatı ABD, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Üye: Doç.Dr. Yılmaz YEŞİL

(Türk Dili Bölümü, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 09 / 07 / 2020

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

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanına katkıda bulunacağını umut ettiğim bu çalışmada değerli bilgileri ve tecrübeleriyle yol göstererek bana yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Muammer NURLU'ya, çalışmanın her safhasında bilgi ve tecrübesiyle beni cesaretlendirerek yön gösteren Prof. Dr. Ayten ER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ders dönemi ve tez döneminde engin bilgilerinden faydalanma imkânı bulduğum tüm hocalarıma saygı ve hürmetlerimi belirtmek isterim.

Araştırma verilerine ulaşmamda bana yardımcı olan değerli hocalarım Gazi TÖMER Müdürü Prof. Dr. Nezir TEMUR' a, Müdür Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Tayfun HAYKIR'a, Yıldırım Beyazıt DİLMER Müdürü Öğr. Gör. Bünyamin OĞUZ'a ve Müdür Yardımcısı dostum Dr. Latif İLTAR' a şükranlarımı bildiririm.

Lisansüstü eğitimim boyunca maddi manevi yanımda olan kıymetli babam, annem, eşim, kardeşim ve çocuklarıma ayrıca sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ANA DİLİ VE İKİNCİ DİLİ FRANSIZCA OLAN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZMA BECERİLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa Tekeli

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz 2020

ÖZ

Bu çalışmada ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Araştırma Gazi TÖMER bünyesinde B2 düzeyinde eğitim gören 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe yazma sorunlarını ve hatalarını belirlemek amacıyla dört etkinlik uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi ile elde edilen veriler Corder'ın Yabancı Dilde Hata Çözümlemesi çerçevesinde betimsel ve içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Çalışmada hataların değerlendirilmesi aşamasında Rosmawan'ın Yaratıcı Yazmada Bütüncül Değerlendirme Ölçütlerine ve Keshavarz'ın Hata Çözümleme görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan bulgulara Frankofon öğrencilerin, Türkçe yazma sürecinde Fransızca ve Türkçedeki benzerliklerden oldukça yararlandıkları, iki dil arasındaki farklılıklar söz konusu olduğunda ise yazma becerisinde zorlandıkları ve sonuç olarak öğrencilerin çeşitli sebeplerle diller arası, dil içi ve gelişimsel hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda Frankofon öğrencilerin yazma süreçlerine katkı sağlamak ve alan uzmanlarına bir bakış açısı kazandırmak amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Frankofon, Hata Analizi, Yabancı Dil Olarak Türkçe

Sayfa Adedi: XVI + 142

Danışman: Prof. Dr. Muammer NURLU

**TURKISH WRITING SKILLS OF NATIVE FRENCH SPEAKERS
AND SPEAKING FRENCH AS A SECOND LANGUAGE**

(M.S. Thesis)

Mustafa Tekeli

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2020

ABSTRACT

In this study, the problems in Turkish writing skills encountered by the students whose mother tongue and second language are French were researched. The research were carried out with 20 students studying at B2 level within TOMER. Four tasks were implemented to determine the Turkish writing problems and errors of the students in the study group. In the research, the data obtained by document review, which is one of the qualitative research methods, were interpreted by making descriptive and content analysis within the framework of Corder Foreign Language Error Analysis. During the evaluation of errors in the study, it has been consulted for Rosmawan's Holistic Evaluation Criteria in Creative Writing and Keshavarz's Error Analysis views. In the findings of the study, it was determined that Francophone students benefited from the similarities in French and Turkish in the process of writing Turkish, and in the case of differences between the two languages, they had difficulty in writing skills and as a result, the students made interlingual, intralingual and developmental errors for various reasons. At the end of the study, suggestions were made in order to contribute to the writing process of Francophone students and to give a perspective to the field experts.



Key Words : Writing Skills, Francophone, Error Analysis, Turkish As a Foreign Language
Number of pages : XVI + 142
Supervisor : Prof. Dr. Muammer NURLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
Dil ve Yabancı Dil Öğretimi.....	9

Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil	10
Yabancılar Türkçe Öğretimi.....	12
Fransızca Konuşulan Ülkelerde Türkçenin Yeri	15
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	17
Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi.....	20
Yazma.....	23
Yaratıcı Yazma.....	24
<i>Yaratıcı Yazma Teknikleri</i>	25
Yabancı Dil Öğretiminde Hata Çözümlemesi	27
Yabancı Dil Öğretiminde Corder'ın Hata Çözümleme Anlayışı.....	29
Konuyla İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
Araştırmanın Modeli	35
Çalışma Grubu	36
Evren ve Örneklem	37
Verilerin Toplanması.....	37
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	38
Araştırmanın Uygulama Süreci.....	39
Süre ve Olanaklar	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR VE YORUM	40
1. Etkinlikten Elde Edilen Bulgular	41
Yazım, Noktalama ve Ses Bilgisel Hatalar.....	42
<i>Büyük Ünlü Uyumu Hataları</i>	42
<i>Ünsüzlerde Ötümlüleşme ve Ötümsüzleşme Hataları</i>	43
<i>Ünlü Daralması Hataları</i>	44
<i>Diğer Latin Temelli Alfabelerin Etkisinden Kaynaklanan Hatalar</i>	45
<i>Ses Düşmesi Hataları</i>	45

<i>Türkçe ve Fransızcadaki Ortak Sözcüklerdeki Hatalar</i>	<i>46</i>
<i>Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması</i>	<i>46</i>
<i>Yazım ve Noktalama Hataları.....</i>	<i>47</i>
Biçim - Söz Dizimsel Hatalar	49
<i>Çokluk Eki Hataları</i>	<i>49</i>
<i>Durum Eki Hataları</i>	<i>50</i>
<i>Kip Eki Hataları</i>	<i>52</i>
<i>Çatı Eki Hataları</i>	<i>53</i>
<i>Fülimsi Eki Hataları</i>	<i>54</i>
<i>İsim Tamlaması Hataları</i>	<i>55</i>
<i>Sıfat Tamlaması Hataları.....</i>	<i>56</i>
<i>Bağlaç Hataları</i>	<i>56</i>
<i>Söz Dizim Hataları</i>	<i>57</i>
Sözcük – Anlamsal Hatalar	59
Süreç Temelli Hatalar.....	61
<i>Unutma Kaynaklı Hatalar.....</i>	<i>61</i>
<i>Ekleme Kaynaklı Hatalar.....</i>	<i>61</i>
2.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular	62
Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü	64
Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü	65
Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü.....	67
Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü	69
Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü	71
Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü	74
Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü.....	76
Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü	78
3.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular	80
Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü	81
Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü	83
Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü.....	85

Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü	87
4.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular	89
Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü.....	90
Dil Kullanıcısı Kendini Değerlendirebilir Ölçütü	92
Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü	93
Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü	97
BÖLÜM V	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
Sonuç.....	99
Öneriler.....	104
KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	115

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Fransızcanın Resmî ve İkinci Dil Olarak Konuşulduğu Yerler</i>	17
Tablo 2 <i>Yazılı Anlatım Etkinlikleri</i>	20
Tablo 3 <i>AOBM Düzeylere Göre Yazma Etkinlikleri</i>	21
Tablo 4 <i>Dialang Projesi Yazma Kazanımı</i>	22
Tablo 5 <i>Yaratıcı Yazının Özellikleri</i>	25
Tablo 6 <i>Frankofon Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler</i>	36
Tablo 7 <i>Araştırma Uygulama Takvimi</i>	39
Tablo 8 <i>Hitap Cümleleri</i>	41
Tablo 9 <i>Büyük Ünlü Uyumu Hataları</i>	42
Tablo 10 <i>Ünsüzlerde Ötümlüleşme ve Ötümsüzleşme Hataları</i>	44
Tablo 11 <i>Ünlü Daralması Hataları</i>	44
Tablo 12 <i>Diğer Latin Temelli Alfabelerin Etkisinden Kaynaklanan Hatalar</i>	45
Tablo 13 <i>Ses Düşmesi Hataları</i>	45
Tablo 14 <i>Türkçe ve Fransızcadaki Ortak Sözcüklerdeki Hatalar</i>	46
Tablo 15 <i>Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması</i>	46
Tablo 16 <i>Noktalama Hataları</i>	47
Tablo 17 <i>Yazım Hataları</i>	48
Tablo 18 <i>Çokluk Eki Hataları</i>	49
Tablo 19 <i>Fransızca Türkçe Ad Durumu Karşılaştırması-1</i>	50
Tablo 20 <i>Fransızca Türkçe Ad Durumu Karşılaştırması-2</i>	50

Tablo 21 <i>Durum Eki Hataları</i>	51
Tablo 22 <i>Kip Eki Hataları</i>	52
Tablo 23 <i>Fransızcada ve Türkçede Edilgen ve İşteş Çatı Karşılaştırması</i>	53
Tablo 24 <i>Çatı Eki Hataları</i>	53
Tablo 25 <i>Fransızcada ve Türkçede Fiilimsi Ekleri Karşılaştırması</i>	54
Tablo 26 <i>Fiilimsi Eki Hataları</i>	54
Tablo 27 <i>İsim Tamlaması Hataları</i>	55
Tablo 28 <i>Sıfat Tamlaması Hataları</i>	56
Tablo 29 <i>Bağlaç Hataları</i>	57
Tablo 30 <i>Söz Dizim Hataları</i>	58
Tablo 31 <i>Sözcük – Anlamsal Hatalar</i>	60
Tablo 32 <i>Unutma Kaynaklı Hatalar</i>	61
Tablo 33 <i>Ekleme Kaynaklı Hatalar</i>	61
Tablo 34 <i>Rosmawan 'ın Yaratıcı Yazmada Bütüncül Değerlendirme Ölçütleri</i>	63
Tablo 35 <i>Fransızcada ve Türkçede Emir Kipi Karşılaştırması</i>	82
Tablo 36 <i>Dialang Yazma Becerisi Kendi Kendini Değerlendirme Ölçütleri</i>	89
Tablo 37 <i>Türkçe Dialang Örneği Kelime Havuzu</i>	90
Tablo 38 <i>Türkçe Dialang Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçütleri</i>	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1</i> Tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi çalışmaları ...	14
<i>Şekil 2</i> AOBM’de dil düzeyleri.....	19
<i>Şekil 3</i> Corder’ın hata çözümleme süreci aşamaları	38
<i>Şekil 4</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₁).....	64
<i>Şekil 5</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₂).....	64
<i>Şekil 6</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₃)	65
<i>Şekil 7</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₄)	66
<i>Şekil 8</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₅)	67
<i>Şekil 9</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₆)	68
<i>Şekil 10</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₇)	69
<i>Şekil 11</i> “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₈)	70
<i>Şekil 12</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₁).....	71
<i>Şekil 13</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₂).....	73
<i>Şekil 14</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₃).....	74
<i>Şekil 15</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₄).....	75
<i>Şekil 16</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₅).....	76
<i>Şekil 17</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₆).....	77
<i>Şekil 18</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₇).....	78
<i>Şekil 19</i> “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₈).....	79
<i>Şekil 20</i> “Pixlr” çevrim içi afiş hazırlama programı.	80

<i>Şekil 21</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₁)	81
<i>Şekil 22</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₂)	82
<i>Şekil 23</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₃)	83
<i>Şekil 24</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₄)	84
<i>Şekil 25</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₅)	85
<i>Şekil 26</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₆)	86
<i>Şekil 27</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₇)	87
<i>Şekil 28</i> “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn ₈)	88
<i>Şekil 29</i> Türkçe Dialang sözcük dağılımı soru örneği ₁	91
<i>Şekil 30</i> Türkçe Dialang Projesi sözcük dağılımı soru örneği ₂	91
<i>Şekil 31</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₁)	93
<i>Şekil 32</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₂)	94
<i>Şekil 33</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₃)	95
<i>Şekil 34</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₄)	96
<i>Şekil 35</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₅)	97
<i>Şekil 36</i> Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn ₆)	98

KISALTMALAR LİSTESİ

AOBM	Avrupa Ortak Başvuru Metni
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi
ESOGÜ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
ÖRN	Örnek

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Dil, tarihin bilinmeyen dönemlerinde can bulmuş, yüzyıllar içerisinde canlılarla birlikte gelişip kök salmış, ihtiyaç duyulmadığında ise tarihin tozlu sayfalarında kadim bir kaynak olarak yerini alan devinimli bir oluşum olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaman içerisinde insan ihtiyaçlarının artması ve toplumların eskiye nazaran birbirleri ile daha sık bir araya gelmesi ile dile yeni bir boyut kazandırılmıştır. Dil bu özelliğiyle sadece içerisinden çıktığı toplumun değil zaman ve mekân ayırt etmeksizin tüm insanlığın ortak mirası haline gelmiştir.

Günümüzde bilim ve tekniğin hızlı ilerleyişi her alanda olduğu gibi insanların dünyanın diğer ucundaki insanlarla iletişime geçmesini de olumlu yönde etkilemiştir. Kapalı toplumlar ortadan kalkmaya başlamış, insanların yaşam tarzlarını en ince ayrıntısına kadar diğer insanlara sergileme ve tanıtmaya isteği ortaya çıkmıştır. Dil ise bütün bu gelişmelerin tam da odak noktasında bulunmaktadır. Gerek kültürel unsurların, gerekse fikirselleştirilmiş alt yapıların taşınması için dil vazgeçilmez bir araç olarak kullanılmıştır. Bu iletişimsel taşınma her ne kadar kendiliğinden oluşuyormuş gibi görünse de temelde biyolojik olarak insanoğlunun iletişim kurmasına yarayan duyu organlarına bağlı bir sistemin parçası olarak ortaya

çıkılmaktadır. Böylece aslında dilin, toplumun ortak iletişim kanalı olmadan önce bireylerin tek başlarına gösterdiği iletişim becerilerindeki katkıdan etkilendiği anlaşılmaktadır. Bireylerin dil becerilerini ne kadar iyi kullandıkları diğer insanlarla iletişimlerinin o denli sağlıklı olması anlamına gelmektedir. Bu ise dolaylı olarak toplumun kendi içerisindeki ve diğer toplumlarla olan ilişkilerinde olumlu sonuçlar doğurur.

Son yıllarda ticaret, turizm, eğitim, sağlık başta olmak üzere birçok uluslararası iş birliği gerektiren alanın etkisi ile Türkçenin dünyanın hemen hemen her yerinde önem kazanması yabancılara Türkçe öğretiminde hızlı gelişmelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öyle ki dünyanın farklı kıtalarında Türkçe öğretimi yapan kurumlarda eğitim alanların yanı sıra ülkemize çeşitli amaçlarla Türkçe öğrenmek için gelenlerin sayısı hiç de az değildir. Birçok dil ailesine mensup öğrencinin oluşturduğu iletişim ortamında Türkçenin belirleyici bir rol üstlenmesi hem kültürümüzün aktarımı, hem de milli ve tarihi sorumluluklarımızın yerine getirilmesi açısından önem arz etmektedir. Özellikle Afrika ülkelerinde olduğu gibi batılı ülkeler tarafından sömürülen, dinleri ve dilleri değiştirilerek kendi özlerinden koparılan toplumların yeni nesillerinin yaşamış oldukları fiktisel karmaşanın bir nebze hafifletilmesi uğruna Türkçenin sadece bir dil olarak öğretilmeyeceği açıktır.

Geçmişten günümüze gelişmiş ülkelerin çeşitli amaçlar doğrultusunda izlediği dil politikaları olmuştur. Bu ülkeler arasında şüphesiz en iyi örnek Fransa'nın yüzyıllardır uygulamış olduğu dil politikasıdır. Tarihi deneyimlerinden beslenerek Fransızca'yı egemen bir iletişim aracı olarak kullanan Fransa, ülke sınırlarını aşan dünyanın dört bir yanına uzanmış bir etki alanına ulaşmıştır. Fransızcanın dünyaca geçerliliği olan bir dil olmasında içerisinde diplomasi, eğitim, edebiyat, müzik, kozmetik, sağlık, gastronomi, teknoloji gibi çok boyutlu iletişim kanallarını barındırması yatmaktadır. Bu kanallar sayesinde dünya nüfusunun önemli bir oranına etki sağlamaktadır. Bu sebeple Fransa'nın dışında Fransızca çoğu ülkede resmi dil veya ikinci dil olarak benimsenmiştir. Fransızcanın dünya genelinde kullanılan bir dil olması sebebiyle ülkemizde de çeşitli hedefler doğrultusunda Türkçe öğrenmek için bu ülkelerden gelen ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrenciler

bulunmaktadır. Çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenirken bu tür öğrencilerin kendilerini anlatmada ve diğerlerini anlamada zorluklarla karşılaşmaları çok doğaldır.

“Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir” (Karatay, 2011, s. 21) . Bireyin anlama ve anlatma becerileri ne kadar güçlü olursa diğer insanlarla iletişim kurma imkânı o kadar fazla olur. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar’dan aktaran Mert, 2014, s. 24). Anlama ve anlatma becerileri iletişim kurmada eşit derecede öneme sahipken, dil kullanıcısı çoğunlukla daha iyi olduğu becerilere başvurarak kendini ifade etme eğilimi göstermektedir. Hagevik (1999), “insanların zamanlarının %40’ını dinlemeye, %35’ini konuşmaya, %16’sını okumaya, %9’unu yazmaya ayırdığını” belirtmektedir (Hagevik’ten aktaran Cihangir, 2004). Hagevik’ in bu görüşüne göre iletişim sürecinde insanların yazma becerisine diğer becerilere göre daha az başvurdukları görülmektedir. Oysa iletişimde en kalıcı yöntem yazılı anlatımla gerçekleştirilen etkinliklerle sağlanmaktadır. Dil becerilerine mümkün olduğunca yakın oranlarda önem vermek, anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde orantılı bir ilerlemenin sağlanması anlamına gelir. Böylece her türlü iletişim ortamında birey kendini rahatça ifade edebilecektir.

Ünalan (2006) yazmayı; iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarımlarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olarak görmektedir. “Temel dil becerileri içinde yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre ağır gelişmekte ve çok sayıda alıştırma yapmayı gerekli kılmaktadır” (Demirel, 2003). Yazma becerisinin bu denli yoğun çalışma gerektirmesi araştırmacıları ve dil öğrenenleri yeni yöntemler aramaya sevk etmektedir. Öte yandan yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir. Byrne “bu durumun yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığını” savunmaktadır (Byrne’dan aktaran Öztürk, 2012). İfade edilen bu sebepler başta olmak üzere daha birçok etken dil öğrenenlerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine göre yazma becerilerinde daha fazla zorlanmalarına neden olmaktadır.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Açık'a göre (2008, s. 3) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yabancıların en fazla zorlandığı alanlar arasında yazılı anlatım ilk sıralardadır. Türkçe yazma becerilerinde yabancıların karşılaşmış oldukları birçok etmen bulunmaktadır. Bunlara güdülenme, alfabe farkı, öğretici unsuru, ana dili hedef dil farkı, tutum, kaygı, öğretim yöntem ve materyalleri gibi çeşitli etkenler örnek gösterilebilir (S. Maden, A. Maden, & Dinçel, 2015).

“Yabancı dil öğrenen; yeni bir ses düzeni, biçim, söz dizimi ve kendi ana dilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimiyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi ana diliyle karşılaştırır” (Karababa, 2009, s. 272). Dil öğrenenlerdeki bu doğal süreç zaman içerisinde sistemli bir şekilde hedef dilin mantığına göre yönlendirilemez ise dil becerilerinde bir takım sorunların belirmeye başlamasına, sonuç olarak iletişimde bireyin anlama ve anlatmada yetersiz kalmasına sebep olacaktır.

Yabancı dil öğrenmedeki en önemli zorluk, ana dili ile olan kaçınılmaz çatışmadır. Hedef kitle ana diline benzeyen yabancı dilleri öğrenirken ise bu durum kolaylığa dönüşebilmektedir. “Ana dilinden edindiği alışkanlıklar yüzünden kişilerin yabancı dilde ses bilgisi, şekil bilgisi, sözcük bilgisi ve söz dizimi anlamında bazı zorluklarla karşılaştığı düşünülür” (Beardmore'dan aktaran Bhela, 1999). Öte yandan Başkan (2006) her yabancı dilin, ana dile aynı oranda benzerlik gösteremeyeceğinden, her dilin öğrenilmesindeki zorluğun da aynı derecede olmasının beklenmemesi gerektiğini savunmaktadır.

“Yabancı dil öğretimi zaman ve ciddi bir takip gerektiren zorlu bir süreçtir. Doğru dilsel girdilere ihtiyaç olan bu süreçte çeşitli zorlukların olması da kaçınılmaz bir gerçektir. Burada önemli olan bu hataları zamanında ve doğru biçimde düzeltmek ve doğrusunu göstermektir” (Nurlu & Kutlu, 2015, s. 69). Yapılan araştırmalarda ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin özellikle biçim bilgisi, tümce kuruluşu, anlam bilgisi vb. açılardan yazma becerilerinde birtakım zorluklarla karşılaştığı görülmüştür. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin karşılaştığı bu zorlukların en aza indirilerek Türkçe öğrenme süreçlerine

katkıda bulunmak amacıyla bu sorun üzerine incelemelerin yapılması zorunlu hale gelmiştir. Fransızca ve Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olması yaşanabilecek sorunların başlıca sebebi olmaktadır. İki dildeki ses özelliklerinin, tümce diziliminin ve anlam evreninin birbirinden farklı olması Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek sorunların diğer sebepleridir. Çalışmamızda bu sorunların incelenerek elde edilen bulgular ışığında sorunlara yapıcı çözüm önerileri getirilip ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin başta yazma becerileri olmak üzere Türkçe öğrenim süreçlerine katkıda bulunulacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları ortaya koyarak bu sorunlara Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM, 2013) yazma becerisi kazanımları çerçevesinde çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu doğrultuda ana dili ve ikinci dili Fransızca olan Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim gören öğrencilerin yazdırma yöntemiyle elde edilen Türkçe yazma sorunları belge incelemesi yöntemiyle belirlenmiş, elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki ses/harf açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
2. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki sözcük/anlam açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
3. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki dil bilgisi açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
4. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yaratıcı yazma becerilerinin gelişimini etkileyen sorunlar nelerdir?

5. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki ortaya çıkan sorunlar Diller İçin Avrupa Ortak Metni yazma becerisi kazanımları çerçevesinde nasıl azaltılabilir?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dili farklı dil ailelerinden olan dil öğrenenlerin yazma becerilerinde diğer dil becerilerine göre zorlandıkları yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin incelenmesi şu açılardan önemlidir:

1. Yazın alanında daha önceden Fransızca'yı anadili ve ikinci dil olarak konuşanların Türkçe yazma becerilerinde yapmış oldukları hataların incelenmemiş olması sebebiyle bu çalışma ile alana farklı bir bakış açısı kazandırma isteği doğmuştur.
2. Ülkemizde ve yurtdışında Türkçe öğretimi yapan eğitimcilere, Fransızca'yı anadili ve ikinci dil olarak konuşan öğrencilerin yazma süreçlerinde nasıl bir tavır takınması gerektiği konusunda fikir vermektir.
3. Bu çalışmadan elde edilecek bulgular ve yorumlar neticesinde Fransızca'yı anadili ve ikinci dil olarak konuşan Türkçe öğrenenlere yazma becerilerinde karşılaşılabilecekleri sorunların neler olabileceğini yansıtmaktır.

Sayıtlar

Bu çalışmada, araştırmaya tabi tutulan öğrencilerin;

1. Fransızca dil becerilerinde ana dili düzeyinde yetkin oldukları,
2. Türkçe yazma becerilerine diğer dil becerilerine oranla eşit ölçüde değer verdikleri,
3. Farklı sınıflarda gerçekleştirilen Türkçe öğretim sürecinin aynı ölçütlerle uygulandığı,

4. Araştırmanın planlanması ve hazırlanmasında, belge incelemesi ve veri toplama sürecinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma çalışmalarının incelenmesini içtenlikle kabul ettikleri,
5. Belgelerden elde edilen bulgulardaki sorunların Türkçe yazma sürecinin doğal parçası olan sebeplerle ortaya çıktığı,
6. Elde edilen verilerin bilimsel kurallarla değerlendirildiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde eğitim gören ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım çalışmalarından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Dil: Korkmaz (1992, s. 43) dili, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlamaktadır.

Ana Dili: Ana dili kavramı ise Gramer Terimleri Sözlüğünde insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992, s. 8).

İkinci Dil: Klein'e göre ikinci dil, birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak tanımlanmaktadır (1984, s. 31).

Yabancı Dil: “Ana dilinden veya birinci dilden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dillere yabancı dil denmektedir” (Demircan, 1990, s. 8).

Yazma: Ağca (1999, s. 109-112) yazmayı (yazılı anlatım / kompozisyon), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması olarak tanımlamaktadır.

Yazma Becerisi: Gümüş’e (2019) göre yazma becerisi dil öğrenenlerin duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını, gözlemlerini, yorumlarını öğrendiği dilin kurallarına uygun bir biçimde yazı ile ifade edebilme yeteneğidir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmamızda kuramsal çerçeveyi oluşturan dil ve yabancı dil öğretimi, ana dili -ikinci dil-yabancı dil, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Frankofoni, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, AOBM’de yazma becerisi, yaratıcı yazma, yaratıcı yazma teknikleri, hata çözümlemesi kavramlarına ve konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran özelliklerden bir tanesi şüphesiz düşüncelerini hemcinsleri ile paylaşma arzusudur. Bu açıdan bakıldığında insan sosyal bir canlıdır. İnsanoğlunun birbiri ile iletişim kurma gerekliliği vardır. Bu iletişim ise dil denilen kavram aracılığıyla sağlanmaktadır. Ergin (1990, s. 234) dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir müessesedir şeklinde tanımlamıştır. Banguoğlu’na (1986, s. 9) göre dil, insanların meramını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. Saussure’e (2001) göre dil, bir dizgedir ve kendi başına bir bütündür. Ayrıca o, dil ile söz arasında belirgin bir ayrılığın olduğunu ve dilin bireylere bağlı bir sistem olduğunu söyler. Vardar’a (1998, s. 11) göre dil, çok değişik görünümeler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütündür. Kimi

bakımlardan evrensel, kimi bakımlardan ise belli koşullara bağlı özgöl nitelikler taşıyan dil gerçekliğı, görüş açılarına ve inceleme yöntemlerine göre değışik biçimlerde irdelenebilir.

Demirel (2003, s. 2) ortaya konan dil tanımlamalarının ortak yönlerini birleştirerek dilin bir sistem olduğunu, seslerden oluştuğunu, bir iletişim aracı ve bir düşünme aracı olduğunu, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulduğunu ve insana ait olduğunu, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurlardan birisi ve konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içinde olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil kavramı insanların içinde yetiştiğı toplumda iletişimi sağlayan dilin dışında kalan diğler toplumlara ait dilleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Tarihin ilk çağlarından günümüze farklı topluluklar ortaya çıkmış ve bu insan kümeleri çeşitli sebeplerle karşılaşp birbirleri ile anlaşma gereksinimi duymuşlardır. Bu durum insanları ait olmadıkları toplumların iletişim dillerini öğrenmeye sevk etmiştir. İnsanoğlunun karşılaştığı her soruna bir çözüm arayışı içine girmesi zamanla bu sorunlara karşı daha etkili yaklaşmasına zemin hazırlamıştır. Çeşitli toplumların ortak noktada buluştuğı, maddi ve manevi paylaşımlarda bulunduğu bir ortamda iletişim kurabilmek için sahip oldukları dillerin de bu paylaşımın bir parçası olduğu ortaya çıkmıştır. Bütün bu gelişmeler dil öğrenimi ve dil öğretiminin bir disiplin içerisinde yapılması gerekliliğini getirmiştir.

Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil

Aksan (2007, s. 81) ana dili kavramını; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamaktadır. Yakıcı, Doğan, Yelok & Yücel (2004, s. 7) ise ana dili belli bir yaşa gelene kadar farkında olmadan bir insanın zihnine işlenen dil kuralları ile sözcükler bütünüdür şeklinde tanımlamaktadır. Vardar (1980, s. 20) ise ana dili insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiğı dil olarak tanımlar. Belirtilen tanımlardan da anlaşıldığı üzere çoğı zaman birbirine karıştırılan

“ana dil” ve “ana dili” terimleri aslında farklı kavramları karşılamaktadır. Türk Dil Kurumu’nun (TDK) hazırlamış olduğu Büyük Türkçe Sözlük’ te (2005, s. 93) “ana dil” kavramı “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” olarak tanımlanırken, “ana dili” kavramı ise “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlanmaktadır.

İkinci dil geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dil olarak tanımlanır. Bununla birlikte yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin, birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir (Durmuş, 2018, s. 183).

Dünya genelinde özellikle sömürgeleşme ve kolonileşmenin başlaması ile Afrikalı milletlerde ortaya çıkan ikinci dil kavramı günümüzde neredeyse tüm dünyaya yayılmış durumdadır. İkinci dil çoğu toplumda ana dilin dahi önüne geçerek toplumun tarihi ve ortak mirasını da kendi bünyesine katabilmektedir. Bu duruma Kuzey Afrika’da bulunan aslında Arap nüfusun çoğunlukta olduğu, fakat ikinci dil olarak Avrupa dillerinin egemen olduğu ülkeler örnek olarak verilebilir. Bazı ülkelerde ikinci dil, yönetim dili ve eğitilmiş insanların iletişim amacıyla kullandığı dil olarak benimsendiği için toplumda ayrıcalıklı bir sınıfın belirmesine yol açmaktadır. Bu durum ise ana dile başvuru oranını büyük ölçüde azaltarak toplumun tarihi ve manevi birikimlerinden uzaklaşmasına sebep olmaktadır.

Eden (2005) yabancı dili insanın doğduğu anda çevresinde var olan, çoğu zaman aile bireylerinin bilinçli etkileşiminden uzakta, kendiliğinden edindiği ana dilinden farklı olarak, içerisinde yaşadığı toplumda iletişim aracı olarak kullanılmayan bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda o dili ana dili olarak benimsemiş ya da yabancı dil olarak öğrenmiş bireylerle iletişim kurabilecek düzeyde öğrenilen dil olarak tanımlar.

Yabancı dildeki yetkinlik her ne kadar yapay ortamlarda bir öğrenme sürecine dayanıyorsa da özellikle günümüzdeki gelişmelerle ana dili yetkinliği düzeyinde bir ilerleme kazanılabilmektedir. Bu tür gelişmeler dilin hareketli bir yapıya sahip olup süreç içerisinde farklı etkenlerle ilerleyip yayılabilmesinin mümkün olabileceğinin birer göstergesidir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi

“Yabancılara Türkçe Öğretimi, bilişim çağı olarak nitelenen yüzyılımızda bir gereksinimden kaynaklanmaktadır. Yabancılara Türkçe Öğretimi kültürlerin birbirlerini tanımalarını hedefleyen ve değişik coğrafyalarda dilimizi öğrenmek isteyenlere bir fırsat olarak algılanmalıdır. Bilim ve teknikteki hızlı değişme ve gelişmeler toplumları ve kültürleri zorunlu olarak birbirlerine yaklaştırmaktadır. Bu yaklaşma sonucunda ister istemez ortaya çıkan anlaşma, etkileşme ve iletişim yabancılar için dil öğrenimini de gündeme getirmektedir” (Nurlu, 2019, s. 1).

Türkler tarihin kadim milletlerinden birisidir. Orta Asya’nın bozkırlarında başlayan mücadelelerini yüzyıllardır farklı devlet adlarını kullanmış olsalar da bugün dünyanın her kıtasında sürdürmeye devam etmektedirler. Kökleri tarihin eski çağlarına dayanan Türk milletinin kullandığı dil Türkçe olarak adlandırılır. Türkçeye ait en eski izlerle Sümerce yazıtlarda karşılaşılmaktadır. Tuna, “Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi” adlı eserinde köken olarak Türkçe olan sözcüklerin M.Ö. 3500 – M.Ö. 2000 yılları arasında Orta Asya’dan Mezopotamya’ya göç etmiş olabileceklerine inanılan Sümerler tarafından kullanıldığını söyler (1990, s. 57) . Sümerlere göre günümüze daha yakın kavimlere gelindiğinde ise Türklerin tarihi ve dilleri ile ilgili bilgilere Çin kaynaklarından ulaşılmaktadır. Arslan (2012, s. 168) Hunlardan bugünkü Orta Asya Türk halklarına kadar, Türkler ve Çinlilerin birçok sebeple karşılaşmalarına rağmen Türkçenin bir vesile ile Çinlilere öğretildiğine ya da Çinliler tarafından öğrenildiğine dair somut kaynaklar tespit edilemediğini bildirmektedir. Türklerin İslamiyet’i kabul etmeleri Türk Milleti ve Türk Dili için yeni bir dönemin başlangıcı anlamına gelmektedir. Özellikle İslam dininin günlük hayatın birer parçası halinde bulunan ibadet ve yaşam aktivitelerinin Arapçada yapılması dolayısıyla Türkçenin Arapçadan çokça etkilenmiş olması doğaldır. Müslümanlıkla birlikte değişen toplumsal hayatta Türkçe sözlü dilin yanında yazılı dilde de etkilenmeler olmuştur. “Doğu Türkçesinde 11. yüzyılda, Anadolu Türkçesinde 13. yüzyılda Arap alfabesinin kullanılmasıyla başlayan süreçten sonraki dönemde Farsça edebiyat dili,

Arapça bilim dili olmuştur” (Tunca, 2006, s. 112). Türkçenin Arapça ve Farsçadan etkilendiği gibi elbette Türkçe de birçok dili etkilemiştir. Türkler tarihte çok farklı sahalarda yurt edindiği ve birçok toplumla iletişim içinde olduğu için Türkçe büyük bir coğrafyaya yayılmış Asya, Afrika, Avrupa olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dil haline gelmiştir (Ergin, 2007, s. 2007).

Nurlu (2019, s. 3) sistemli bir şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarının Osmanlılar ve Venedikliler arasındaki ilişkileri yürütmek üzere tercüman yetiştirmek amacıyla 1551 yılında kurulan Dil Oğlanları Okulu ile başladığını ifade etmektedir. Daha sonra Fransız Kralı 1. François ve Kanuni Sultan Süleyman döneminde başlayan ticari, siyasi ve askeri alanda Osmanlı Fransız yaklaşması bu iki devletin birbirleriyle kültürel açıdan da paylaşımlarda bulunmasına vesile olmuştur. Böylece 1669 yılında Fransa’da ilk defa devlet adamı Colbert tarafından Türk Dili öğretimi çalışmaları başlatılmıştır. Fransa’da Türkçenin öğretimi çalışmaları günümüzde ise Doğu Dilleri ve Kültürleri Enstitüsü (INALCO) bünyesinde sürdürülmektedir. Bunun yanında Türkçenin Türkler tarafından kurumsal olarak ele alınması 1363’te açılan Enderun Mektebi ve Harem’de verilen Türkçe eğitimi dışarda tutulunca 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulmasıyla başlamıştır.

Bugün ülkemizde hemen hemen her devlet ve vakıf üniversitesinde yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Ayrıca çeşitli özel eğitim kurumlarında da bu tür eğitim imkânları sağlandığı görülmektedir. Yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüleri başta olmak üzere Maarif Vakfına ait okullar ve Yabancı üniversitelerin Türkoloji ya da Türk Dili Bölümlerinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında Türkçenin öğretilmesine yönelik kesin tarihlerin ve ifadelerin yazılı kaynaklarda sınırlı bir şekilde bulunuyor olması ya da hiç bulunmuyor oluşu tam anlamıyla yabancılara Türkçenin ne amaçlı ve hangi tarihlerde öğretilmeye başlandığı konusunda somut bilgilere ulaşılamamasına yol açmıştır. Yine de tarihsel süreçte ulaşılan kaynaklar yardımıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretim ve öğrenimi çalışmalarının ne

zamandan beri süregeldiğini belirtmek üzere bir tasnif çerçevesinde aşağıdaki gibi sınıflandırma yapılarak açıklanabilmektedir (Arslan, 2012, s. 169).

Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi	•Divanı Lügat-it Türk •Muhakemetül-Lügateyn •Memlûk'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar •Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler
Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi	•Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler •Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar •Moğol İstilas ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi •Çarlık Rusya'sı Türk Dili Faaliyetleri Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri •Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri
Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi	•Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi •Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi
Batıda Türkçe Öğrenimi	•Codex Cumanicus •Thatarisch Pater Noster
Çağdaş Türkçe Öğretimi	•Türkiye Cumhuriyeti Resmi Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılar Türkçe Öğretim Faaliyetleri •Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılar Türkçe Öğretim Faaliyetleri

Şekil 1 Tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi çalışmaları.

Arslan, M., 2012, Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 169. sayfadan Şekil 1'e dönüştürülmüştür.

Fransızca Konuşulan Ülkelerde Türkçenin Yeri

Türkiye, özellikle Osmanlı İmparatorluğu dönemine uzanan Afrika ile kültürel ve manevi bağlarından dolayı Afrikalı öğrencilerin eğitim almak ve Türkiye'yi yakından tanımak için tercih ettiği ülkelerin başında gelmektedir. Afrika'dan çeşitli sebeplerle Türkiye'ye gelen öğrenciler öncelikle Türkçe öğrenmeyi amaçlamaktadırlar. Bu sayede hem Türkiye'de hayatlarını devam ettirebileceklerini, hem de eğitimlerini sürdürebilecekleri bir Türkçe dil becerisi kazanabileceklerini düşünmektedirler. Dil, sadece iletişim aracı olarak kullanılmamaktadır. Aynı zamanda bir kültür aktarıcısıdır. Avrupa'daki devletlerin yüzyıllarca Afrika'daki toplumları sömürgeleştirebilmek uğruna başvurduğu yöntemlerin başında dillerini sömürgelerinde yaymak gelmiştir. Kolonileşmeden önce Türklerin bu sahalarda bulunmasına rağmen Türkçeyi hiçbir zaman yayılmacı bir politikanın aracı haline getirmemesi, bu açıdan Afrikalı insanların dikkatini çekmekte ve Türkiye'ye olan güvenlerini arttırmaktadır. Öte yandan başta Avrupa olmak üzere yurt dışında yaşayan Türklerin durumu da yabancıların Türkçeye olan tutumlarını etkilemektedir. Gurbetçi olarak tanımlanan bu insanlar geliştirdikleri iyi ilişkiler ve kültürel birlikteliklerle Türkçenin âdeta birer yaşayan temsilcisi haline gelmiş durumdadırlar. Örneğin Fransa'da yaşayan Türklerin sayısı 700.000 civarındadır. Nurlu'ya (2010, s. 14) göre Fransa'da bulunan Türk nüfusunun yaklaşık üçte ikisi en az 20-30 yıldır bu ülkede bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü kuşakların hemen hemen hepsi Fransa doğumludur. Türkiye'de olduğu gibi Fransa'da da Türk toplumu genç ve dinamik bir yapı sergilemektedir. Bu durum ise Fransa'da yaşayan Türklerin Fransızcanın yanında ana dilleri olan Türkçeyi de konuşmakta ısrarcı olmaları Türkçenin bu toplumda yaşayan diğer insanlarca bilinmesi ve dilimize aşına olunması bağlamında önemli bir etmen olmaktadır.

90'lı yıllardan sonra özellikle Avrupa Birliği'nin de resmi dillerinden birisi olarak, uluslararası toplantı ve organizasyonlarda İngilizce ile birlikte Fransızcanın iletişim dili olarak kullanılması Frankofon kavramının küresel ölçekte genişlemesine yardımcı olmuştur.

Can (2013, s. 78) Frankofoni kavramını genel olarak üç farklı anlama gelebilecek şekilde tanımlamayı tercih etmiştir:

“1. Anlam: Kelime cins isim olarak kullanıldığında Fransızca’yı ana dili ya da ikinci dil olarak kültür, iletişim, eğitim, bürokrasi vb. gibi farklı alanlarda kullanan ülkeleri, insanları veya grupları tanımlamak için kullanılır.

2. Anlam: Kelime aynı zamanda Fransızca konuşan ülkelerin oluşturduğu uluslararası bir örgütün özel ismidir. 1880 yılında kurulmuş olan örgütün tam adı (Fransızca “Organisation Internationale de la Francophonie”) Uluslararası Frankofoni Örgütü’dür. Dünya üzerinde 88 ülke bu örgütün üyesidir. Üye ülkelerin temsilcileri her yıl düzenli olarak bir araya gelip siyasî, kültürel vb. alanlarda fikir alışverişinde bulunurlar.

3. Anlam: Sadece dilsel değil aynı zamanda kültürel bir yaklaşımı ifade etmek için de kullanılır. Fransız tarihinin, dilinin ya da kültürünün insanlara ilham ettiği şeyleri yapmanın bir yolu, bir ideoloji ya da bir ruha dair inanç ya da bir tutumdur.”

Bugün Fransızca aralarında özerk bölgelerin de bulunduğu otuz ülkede resmi dil statüsünde bulunmaktadır. Ayrıca 26 ülkede resmi dilin yanında ikinci dil statüsüne sahiptir. Tablo 1’de Fransızcanın resmi ve ikinci dil olarak konuşulduğu yerler görülebilmektedir.

Tablo 1

Fransızcanın Resmî ve İkinci Dil Olarak Konuşulduğu Yerler

Fransızcanın Resmî Dil Olduğu Yerler	Benin	Fildişi Sahili	Fransız Guyanası	Nijer	Saint Martin
	Burkina Faso	Fransa	Jura (İsviçre)	Yeni Kaledonya	Saint-Pierre- et-Miquelon
	Bern (İsviçre)	Gabon	Mali	Fransız Polinezyası	Senegal
	Belçika	Cenevre (İsviçre)	Martinique	Kebek (Kanada)	Togo
	Kongo- Brazzaville	Guadeloupe	Mayotte	Réunion	Vaud (İsviçre)
	Kongo- Kinshasa	Gine	Monaco	Saint- Barthélemy	Wallis-et Futuna Adaları
Fransızcanın İkinci Dil veya Diğer Resmî Dillerin Arasında Olduğu Yerler	Belçika	Komor	Lüksemburg	Pondichéry (Hindistan)	T. du Nord- Ouest (Kanada)
	Bern (İsviçre)	Cibuti	Madagaskar	Ruanda	Val d'Aoste (İtalya)
	Burundi	Fribourg (İsviçre)	Moritanya	Seychelles Adaları	Valais (İsviçre)
	Kamerun	Ekvatorial Gine	N.- Brunswick (Kanada)	İsviçre	Vanuatu
	Kanada	Haiti	Nunavut (Kanada)	Çad	Yukon (Kanada)
	Orta Afrika Cumhuriyeti				

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Konseyi tarafından Avrupa ülkelerindeki konuşulan dillerin öğretim programlarının, müfredatlarında yer alması gereken kuralların, sınavların ve ders materyallerinin ortak bir temelde geliştirilmesi için hazırlanmış rehber niteliğinde bir çalışmadır. Her dilde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından hedef dilin iletişim sürecinde etkili kullanılabilmesi için hangi bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi gerektiği AOBM’de kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. AOBM, dilleri oluşturan söz varlığı, ses değişimleri, yazı sistemi gibi somut bileşenlerin yanında kültürel öğelerini de içermektedir. Başvuru metni, yabancı dil öğrenenlerin ilerleme

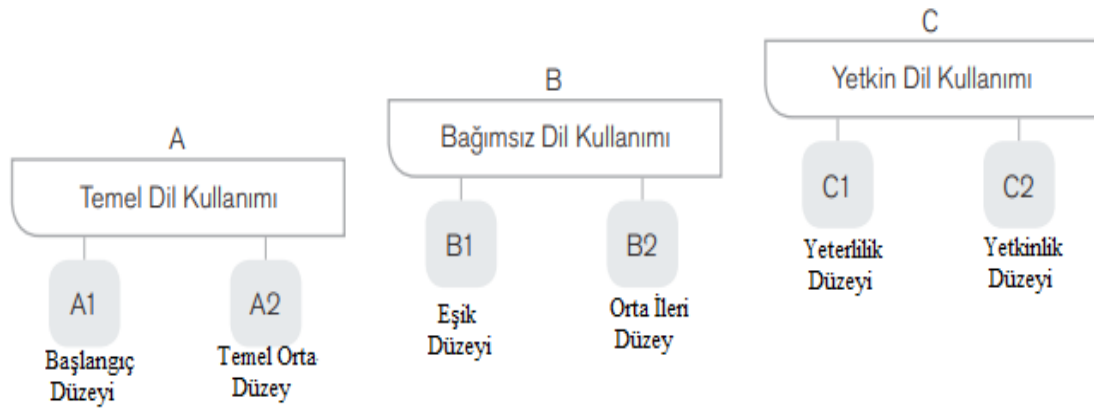
süreçlerini ve yaşam boyu öğrenme anlayışıyla bütün öğrenme basamaklarını ölçmeyi ya da değerlendirmeyi amaçlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni; hedef, içerik ve yöntemler arasında farkındalık oluşturarak ders içeriği ve özelliklerinin açıklığını sağlayacak, bunun sonucunda da modern dil öğretimi alanında uluslararası düzeyde eş güdümü artıracaktır. Bu nesnel ölçütler dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak ve farklı öğrenim ortamlarının etkileşimine zemin hazırlayacaktır” (Birol & Özbay, 2013, s. 9-10). AOBM’nin temel hedefi, Avrupa Konseyi’ne üye ülkeler arasında etkili bir birlik sağlamak ve her ülkenin sahip olduğu kültürel bileşenleri kapsayan ortak etkinliklerin sunulduğu ortamı oluşturmaktır. Konsey tarafından bu amaç doğrultusunda aşağıdaki ilkeler benimsenmiştir:

- “1. Avrupa’daki farklı dil ve kültür çeşitliliği zengin bir mirastır, bu zenginliğin korunup geliştirilmesi gerekir. Bu dil ve kültür çeşitliliği ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılıp karşılıklı zenginleşme ve anlayış haline dönüştürülmesi için eğitim alanında büyük çaba gereklidir.
2. Avrupa’da hareketliliği artırmak, karşılıklı anlayışı ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için farklı ana diline sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla mümkün olacaktır.
3. Üye ülkeler, modern dil öğrenme ve öğretme alanındaki ulusal politikaları benimseyip geliştirerek, sürekli iş birliği içinde bulunarak, politikalarının koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma sağlayacaktır” (AOBM, 2013, s. 12).

AOBM’de (2013, s. 15), Avrupa Konseyi’ne üye ülkeler arasında dil öğrenim ve öğretiminde daha fazla hareketliliğin ve daha etkili uluslararası bildirilişimin sağlaması amacıyla ilişkiler geliştirilmesinin ve bununla kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygının, bilgiye daha kolay erişimin, daha yoğun bireysel etkileşimin, daha gelişmiş iş ilişkilerinin ve karşılıklı anlayışı artırmamın gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca anaokulundan yetişkin eğitimine kadar, eğitim sisteminin tüm alanlarında teşvik edilen ve desteklenen yaşam boyu sürecek bir görev olması gerektiğinin de altı çizilmektedir. Bütün bu sebeplerle çok geniş alanları kapsayan dil öğrenimi için bir ortak öneriler çerçevesinin oluşturulması elzem hale gelmiştir. Böylece farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğinin artırılması ve

kolaylaştırılması, dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturulması, dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçeve içinde eş güdümlü olarak sürdürmelerinin desteklenmesi de sağlanmış olacaktır.

Avrupa Ortak Başvuru Metninde yabancı dil öğrenenlerin dil edinim süreçlerinin ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesi için bir sınıflandırmaya gidilmiş ve dil düzeyleri belirlenmiştir. Bu dil düzeyleri Temel Düzey, Orta Düzey ve İleri Düzey olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Kazanım, uygulama, içerik ve yeterlilik derecesine göre her düzey kendi içerisinde iki bölüme ayrılmaktadır:



Şekil 2 AOBM’de dil düzeyleri.

AOBM, 2013, Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme, Telc GmbH Yayınları, Frankfurt, Almanya

Avrupa Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi

AOBM’de dil öğrenenlerin temelde dört dil becerisi üzerinden gerçekleştirilen görevler neticesinde dil öğrenim sürecini sürdürdükleri belirtilmektedir. “Dil öğrenenin ve kullananın algılama, üretim, etkileşim ya da dil aktarımından oluşan bildirimsel dil yeterliği, çeşitli bildirimsel dil etkinlikleriyle etkinleşir ve bu etkinliklerin her biri sözlü, yazılı ya da her ikisiyle de gerçekleşebilir” (AOBM, 2013, s. 22).

Çalışmada ele alınan dil öğreniminde yazılı anlatım konusu AOBM çerçevesinde temellendirilerek incelenmiştir. AOBM’de yazılı anlatım becerisinin planlanmış olması, dil kullanıcısının iletişimi kolayca gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak güncel ve gerçek hayata dair dil kullanımını kapsayan metin üretimini desteklemesi ve gündelik hayatta karşılaşılabilecek yazma etkinliklerini örneklendirmesi açısından dil öğrencilerine katkı sağlamaktadır.

Yabancı dil öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinde kendi üretken etkinlik ve stratejilerini belirleyerek dil becerilerini geliştirmeye çalışmaları diğer dil becerilerinde olduğu kadar yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda dil kullanıcısı yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretir (AOBM, 2013, s. 60). Yazma faaliyeti örneklerine aşağıdaki etkinlikler örnek gösterilebilir:

Tablo 2

Yazılı Anlatım Etkinlikleri

Formlar ve anketler doldurmak
Dergilere, gazetelere, haber bültenlerine makale yazmak
Sergilemek için posterler hazırlamak
Rapor yazmak, not tutmak
Gelecekte referans olması için notlar almak
Dikte edilenlerden ileti yazmak
Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazmak
Kişisel ya da iş mektupları ve dilekçe yazmak

AOBM’de dil öğrenenlerin her bir düzey için öz değerlendirme yapabilecekleri ve gerçek hayatla ilişkilendirebilecekleri bir takım sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalarda dil öğrenenlerin hangi düzeyde ne tür yazılı etkinliklerle karşılaşabilecekleri yer almaktadır. Tablo 3’te dil düzeylerine göre yazılı anlatım etkinlikleri ve dil kazanımları verilmiştir (AOBM, 2013, s. 208).

Tablo 3

AOBM Düzeylere Göre Yazma Etkinlikleri

A1	“Tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.”
A2	“Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.”
B1	“İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.”
B2	“Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.”
C1	“Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.”
C2	“Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.”

AOBM’de dil öğrenenlerin öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlayan “Dialang” adlı bir proje bulunmaktadır. Dialang projesi; dil yeterlikleri üzerine tanısıl bilgiler edinmek isteyen dil öğrenenler için bir değerlendirme sistemidir. Sistem, kendi kendini değerlendirme, dil testi ve geri bildirim bölümlerinden oluşmaktadır. İngilizce, Almanca, Fransızca, Fince, Danimarkaca, Yunanca, İrlandaca, Hollandaca, İzlandaca, İtalyanca, Portekizce, Norveççe, İspanyolca ve İsveççe olarak on dört Avrupa dilinde kullanılmaktadır. Dil yeterlik düzeyini bilmek ve dil yeterliklerinin gücü ve zayıflığıyla ilgili geri bildirim

almak isteyen dil öğrencileri bu projenin hedef kitesidir. Sistem, öğrencilere dil becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda da fikirler verir ve bunun dışında onları daha bilinçli dil öğrenenler yapmaya çalışır. Çalışmanın uygulama aşamasında gerçekleştirilen bir etkinlikte Avrupa Konseyi Dialang Projesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretimine uyarlama denemesi de yapılmıştır. Tablo 4’te Dialang Projesinin Yazılı Anlatım Becerilerine ait kazanımları düzeylere göre sınıflandırılmıştır:

Tablo 4

Dialang Projesi Yazma Kazanımları

A1	“Arkadaşlara basit bildirimler yazabilirim. Nerede oturduğumu anlatabilirim. Formlara kişisel bilgilerimi yazabilirim. Ayrı ayrı basit anlatımlar ve tümceler yazabilirim. Kısa, basit bir kartpostal yazabilirim. Sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve bildirimler yazabilirim.”
A2	“Olayların ve etkinliklerin kısa, basit anlatımlarını yapabilirim. Çok basit kişisel teşekkür ve özür metinleri oluşturabilirim. Kısa, basit, günlük haber ve bildirimler yazabilirim. Planları ve sözleşmeleri anlatabilirim. Belirli nesnelerle ilgili tutkularımı ve nefretlerimi yazabilirim. Ailem, çevrem, şimdiye kadarki öğrenimim ve gelecekteki ya da son çalıştığım meslek le ilgili yazabilirim. Geçmişteki etkinlikler ve kişisel deneyimlerimle ilgili yazabilirim.”
B1	“Günlük bilgilerin aktarıldığı ve olayların nedenlerinin anlatıldığı çok kısa raporlar yazabilirim. Deneyimleri, duyguları ve olayları kişisel mektuplarda ayrıntılı şekilde anlatabilirim. Kaza gibi, önceden bilinmeyen olayların önemli ayrıntılarını betimleyebilirim. Rüyalari, umutları ve dilekleri betimleyebilirim. Sorunlarla ilgili konularda bilgi istemlerini alabilir ve üzerinde not tutabilirim. Bir kitap ya da filmin konusunu ve izlenimlerimi anlatabilirim. Düşünceleri, planları ve eylemleri yazılı olarak kısaca gerekçelendirebilirim ve açıklayabilirim.”
B2	“Bir sorun için farklı fikirleri ve çözüm olanaklarını birbirleriyle ölçüp değerlendirebilirim. Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyebilirim. Mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabilirim. Nedenler, sonuçlar ve varsayımli durumlar üzerine tahminler yapabilirim.”
C1	“Bakış açılarını, başka görüşler, gerekçelendirmeler ve anlamlı örnekler yoluyla daha öne çıkarabilir ve destekleyebilirim. Bir tartışmayı sistemli şekilde yapılandırabilirim ve bu esnada önemli noktaları uygun şekilde öne çıkarabilirim ve destekleyici ayrıntıları doğru anlamlarıyla yönlendirebilirim. Karmaşık olguları açık ve ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak anlatabilirim. Genel olarak sözlük kullanmadan yazabilirim. Çok iyi yazabilirim. Anlatım şeklim, sadece önemli bir yazı olduğu zaman gözden geçirilmelidir.”
C2	“Kendimi, okuyucunun önemli noktaları anlayabileceği başarılı, uygun ve iyi yapılandırılmış şekilde yazılı olarak ifade edebilirim. Bir olguyu açıklayan ya da başvurular veya yazınsal eserler üzerine eleştirisel bir değerlendirme içeren, açık, akıcı ve karmaşık raporlar, makaleler ya da kompozisyonlar yazabilirim. Ana dili konuşurlarının benim metinlerimi gözden geçirmelerine gerek kalmayacak kadar iyi yazabilirim. Özellikle yazmayı çalıştıran bir öğretmen tarafından bile, metinlerimin çok fazla düzeltilmesine gerek kalmayacak kadar iyi yazabilirim.”

Yazma

Yıldırım (2018) yazmayı; duygu, düşünce, hayal, yorum, bilgi ve iletilerin yazı aracılığıyla sistemli bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. İnsanların hissettiklerini ve düşündüklerini yansıttıkları en etkili yöntemlerden biri olan yazma, aynı zamanda oldukça yaygın olarak başvurulmuş iletişim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir.

Akyol (2007, s. 146) yazmayı “Düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve anlaşılır olarak düşünce üretebilmedir” şeklinde tanımlar. “Yazma, bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir” (Carter, Bishop, & Kravits, 2002, s. 246). Yabancı dil öğretiminde dört beceriden en son ve en zor gelişen becerinin yazma becerisi olduğu ifade edilmektedir. Şimşek’e göre (2017, s. 46) zihindekileri imgeler ve semboller yoluyla anlatabilmek, diğer becerileri art bilgi olarak belirli bir dereceye kadar kullanabilmeyi de gerektirir. Yazma becerisi okuma, dinleme ve konuşma becerisi ile iç içe geçmiş bir beceridir. Bu sebeple dil öğrenenler; ana dilinde veya yabancı dilde ilk olarak dinler ve konuşur, sonrasında dilin sembollerini özümseyerek dinleme, konuşma ve okumayı bütüncül olarak gerçekleştirir ve en son da art beceri ve bilgilerde olması gereken yeterliliği elde edip yazma becerisini geliştirir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç; bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmasını sağlamaktır. Yazma becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir” (Tiryaki, 2013, s. 38).

Şimşek (2017, s. 25) Yabancılar Türkçe Öğretiminde yazma eğitimi aşamalarının beş başlık altında ele alınabileceğini öne sürmektedir:

“Alfabe Öğretimi: Yabancılar için yazma eğitiminin ilk adımı olan alfabe öğretimi aşamasında, hedef kitlenin ana dilinin alfabesiyle benzerlikler ve farklılıklar belirlenip karşılaştırmalar yapılarak harflerin yazımı ve seslendirilmesi çalışmalıdır. Bu aşamada özellikle öğrencinin ana dili ve hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu yönler üzerinde durulmalıdır.

Kelime Öğretimi: Kelime öğretiminde düzeye göre gerçek objelerden, görsel ve işitsel araçlardan, gösteri sanatlarından, eş ve zıt anlamlı kelimelerden yararlanılabilir. Öncelikle temel düzeyde organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile

ilişkili kelimelerin, sıkça kullanılan isim ve fiillerin, sık kullanılan deyimlerin, atasözleri ve iletişim için önemli kalıplaşmış ifadelerin ele alınması gerekmektedir. “Sözcük yerleştirme oyunları” öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek, muhakeme ve parça bütün arasında ilişki kurma becerilerini geliştirmesine katkı sunar (Aslan’dan akt. Şimşek, 2016, s. 228)

Cümle Öğretimi: Yabancılar Türkçe Öğretimi için yazma eğitimi verilirken kelimelerin cümle dizimine uygun yerleştirilmesine dair mutlaka öğretim etkinlikleri ve alıştırmaları yapılmalıdır. Öğretilen bir dilin genel düşünce akış ve düzenleme sistematığını hissettirmek doğru cümle öğretiminden geçer.

Paragraf Öğretimi: Yabancılar Türkçe Öğretimi için yazma becerisi kazandırılırken, metin yazmada paragraf öğretimi, anlam bütünlüğünün ve düşünce akış sıralamasının doğru yapılabilmesine katkı sağlar.

Metin Yazma Öğretimi: Metin, herhangi bir konuda hitap ettiğimiz hedef kitleyle iletişimi yazılı ve sözlü olarak bir bütün içinde kurmamızı sağlayan ifade yapısıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde metin yazma eğitiminden kasıt, daha çok yazılı metin, yazınsal metinlerdir.”

Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma; bilgilerin, kavramların, bellekteki seslerin, görüntülerin, hayallerin yeniden kurgulanarak ve birbiriyle ilişkilendirilerek ortaya yeni bir yazı konulması etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerinin hayal gücünün kullanılarak özgürce kâğıda aktarılması sürecidir (Güleryüz&Oral’dan akt. Demir, 2011, s. 9).

Temizkan’a göre (2010, s. 629) yaratıcı yazma etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır. Bunun yanında yaratıcı yazma etkinlikleri yoluyla çocukların iç dünyalarını tanıma fırsatı bulunur. İpşiroğlu (2006) yaratıcı yazmanın temel amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama,

Düşünme ve algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma, Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme,

Gözlemleme, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirebilme yaratıcı yazmanın temel amaçlarıdır.”

Yaratıcı bir yazının sahip olduğu özellikler Tablo 5’te şöyle sıralanmıştır (Serafini’den aktaran Aktaş, 2009, s.16).

Tablo 5

Yaratıcı Yazının Özellikleri

Kişisel deneyim ve kültürel alanda özerk fikirler içerebilir,
Merak, hatta şaşkınlık uyandıran kavramlar bulunabilir,
Özgün bir biçem vardır,
İlginç ve anlamlı olan öğelerin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi sağlanabilir,
Olay ve kişilerin mizahla anlatılmasına yardımcı olur,
Farklı olaylar arasında bağ kurma gücünü sağlar,
Sorunların ve sorunlara uygun özgün çözümlerinin gösterilmesine yarar,
Olayların ve kişilerin özerk bir biçimde değerlendirilmesine olanak verir,
Sorunun birçok açıdan ele alınması gücünü yansıtır.

Yaratıcı Yazma Teknikleri

Yaratıcı yazma teknikleri, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yazma becerisini etkili bir şekilde kullanmasını ve geliştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerde merak ve ilgi uyandıran, öğrencilerin hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve yaratıcılık becerilerini ön plana çıkaran kimi zaman bireysel olarak, kimi zaman da grupla birlikte yapılacak olan yaratıcı yazma etkinlikleri yazma becerisinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu etkinliklerden bazıları şunlardır (Türker, 2019, s. 30):

“Metnin devamını yazarak sonunu tamamlama: En sık uygulanan çalışmaların başında gelmektedir. Bu uygulamada metin en çarpıcı yerinde kesilir ve öğrencilerden metnin devamını yazmaları istenir. Bu noktada metnin nerede kesileceği önemli bir husustur. Çünkü metnin çok erken kesilmesi hâlinde öğrencilerin konuyu ya da karakterleri anlamaları güçleşecektir. Bunu yanında metnin kesiminde geç kalınması hâlinde ise öğrenciler sonucu tahmin edebileceklerdir ve hayal güçlerini kullanmadan metnin devamını yazabileceklerdir. Bu etkinlikte öğrenciler metnin aslına bağlı kalmak şartıyla, olayların sıralanışına riayet ederek metni kendi isteğine göre tamamlamaları gerekmektedir.

Hayal gücünü kullanarak ve anahtar sözcükler doğrultusunda “Eğer ben...” ifadeli bir metin yazma: “Eğer ben...” ifadesi ile başlayan bir metin yazma (Ak’tan akt. Türker, 2019, s. 30), öğrencilerin belirlenen konuyla ilgili kendi kurgularını özgür bir şekilde ortaya koyarak metin yazmalarına imkân sağlar. Bu etkinlik dâhilinde öğrenci bir konu hakkındaki düşüncesini ve muhayyilesinde oluşan durumları yazıya aktarırken konu dışına çıkabilecek etkilerden mümkün olduğu kadar uzak durmalıdır. Buna istinaden yaratıcı yazma etkinliklerinde öğrencinin düşüncelerini sınırlandırmamak koşuluyla bazı anahtar sözcük ve cümleler verilebilir. Öğrenci hayal gücünü de kullanarak verilen anahtar cümle ile içerik arasında bağlantılı bir şekilde metnini oluşturur.

Metindeki konuşma biçimlerini değiştirmek: Metne diyalog, iç monolog, dolaylı anlatım gibi yeni alanlar eklenerek oluşturulur.

Sözcük türeterek öykü yazmak: Bu etkinlikte anahtar sözcük öğretmen tarafından öğrencilere verilir. Devamında öğrenciler anahtar sözcüğün kendilerine çağrışım yaptırdığı sözcükleri yazarlar.

Nesnelerden öykü yazmak: Bilindik öykülerden nesneler seçilir ve öğrencilerden bu nesnelerle ilgili öykü yazmaları istenir. Sonrasında ise gerçek öykü okunur ve öğrencilerin yazmış olduğu öykü ile karşılaştırması yapılır

Zihin haritası yoluyla masal yazmak: Etkinliğe başlamadan evvel öğrencilere bir zihin haritası gösterilir. Daha sonra öğrencilerin kendilerinin belirlediği bir konu ile ilgili zihin haritası oluşturmaları ve o konuyla ilgili bir masal yazmaları istenilebilir.

Doğa ve çevre gezileri: Doğa ve çevre gezileri, çocuğun içinde bulunduğu çevreyi fark etmelerini sağlayarak; duyuları daha etkin şekilde kullanmalarına yardımcı olur (Oral’dan akt. Türker, 2019, s. 31). Bir çevre ya da doğa gezisinde, öğrencilerden etrafta gördükleri varlıklar hakkında bir yazı veya şiir yazmaları istenir.

Müzik, fotoğraf veya resim eşliğinde yazmak: Öğrenciler, resmin ya da müziğin kendilerine hatırlattığı bir konu hakkında bir hikâye, bir yazı yazıp; resmin ve müziğin çağrıştırdıkları hakkında bir tasvir yapmaları mümkündür.”

Yabancı Dil Öğretiminde Hata Çözümlemesi

Yabancı dil öğretiminde hata çözümlemesi, öğrencilerden elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları öğrenme güçlüklerinin tespit edilmeye çalışıldığı yöntemdir. Hata çözümlemesinde verilerin onaylanmış ve varsayımsal olmayan gerçek sorunlardan elde edilmiş olması önemli bir etmendir. Bu nedenle hata çözümlemesi yabancı dil öğretiminde öğretim stratejilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları hatalar, dil edinim sürecinde, öğretim araçlarının ve tekniklerinin yeniden ele alınmasına ve gözden geçirilmesine ilişkin ipuçları sunmaktadır. Hata ile yanlış kavramının günlük konuşma dilinde hemen hemen aynı anlamda kullanıldığı görülmüştür. Fakat dil bilimciler bu iki kavramı, günlük konuşma dilindeki kullanımlarının dışında iki ayrı terim olarak ele almaktadır (Akçay, 2016, s. 109). “Hatalar öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir”. Brown ise aralarındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: “ Dikkat yanlışlara çekildiğinde, konuşucuya bunların doğru olmadığı söylendiğinde yanlışlar düzeltilebilmekteyken, hatalar öğrenciler tarafından düzeltilememektedir” (Ellis ve Brown’dan akt. Cığerci, 2011, s. 5-6).

Yabancı dil öğretiminde hata çözümlemesi, dil öğretim sürecinin özellikle değerlendirme aşamasında önemli bir yer tutmaktadır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil bilimin yabancı dil öğretimine uygulanması ile ortaya çıkan bir girişim olan karşıtsal çözümleme, hata çözümlemesinin temellerini oluşturmaktadır. Karşıtsal çözümleme, karşılaştırma yöntemi kullanarak diller arasındaki benzer ve farklı noktaları ortaya koymaya çalışan bir dil bilim girişimidir (Yücel & Erişek, 2003, s. 30). Fries’a göre “Yabancı dil öğretiminde en etkili araç, ana dili ile hedef dilin karşılaştırılması sonucu elde edilen malzemeler ışığında hedef dilin bilimsel çözümlemesine ilişkin hazırlanan verilerdir” (akt. Aydın, 2010, s. 324). Johnson’a (1999) göre “Öğrenciler ana dille yabancı dilin aynı şekilde kullanıldığı yerlerde uygun özellikleri aktararak başarılı olmakta ve bunlar olumlu aktarımın bir örneği olarak

düşünülmektedir. Ana dille hedef dilin değişiklik gösterdiği yerlerde ise uygun olmayan özellikler aktarılmakta ve öğrenci hataları olumsuz aktarımdan kaynaklanmaktadır.”

Yabancı dil öğretiminde karşıtsal çözümleme daha genel sonuçlar ortaya koymaktadır. Karşıtsal çözümleme dil öğreniminde karşılaşılan güçlüklerin, ana dili girişiminden ve aktarmadan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Hata çözümlemesi ise bu görüşü de kabul ederek ayrıca dil öğreniminde karşılaşılan sorunları öğrencilerden alınan verilere de dayandırmaktadır. Böylece dil öğrenim sürecinin bireye indirgenmesi gerektiğini ve bireysel farklılıkların da önemszenmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Özellikle bu sebeplerle karşıtsal çözümleme 20. yüzyılın son çeyreğinde yerini daha çok dil öğrenenlerin bireysel olarak değerlendirmesinin savunulduğu hata çözümleme çalışmalarına bırakmaya başlamıştır.

Corder’a göre (1967) yanlışları çözümlemek, dili öğrenenlerin yaşadığı öğrenme süreci, gelişim özellikleriyle uyguladıkları öğrenme stratejilerine açıklık getirmesi bakımından önemlidir. Richards (1971) ise “yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan yanlışları, ana dili öğrenme sürecinde yapılan yanlışlarla aynı bağlamda ele almakta ve ikinci dil edinim sürecindeki yanlışların sistematik olduğunu savunmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle öğrencilerin yanlışlarının değerlendirilmesinde yanlış çözümlemesinin kullanılması, öğretim sürecinin bütün paydaşlarına dönük çeşitli yararlar sağlayacaktır” (Richards’dan akt. Çerçi, Derman, & Bardakçı, 2016, s. 698).

Dede’ye (1985, s. 123) göre hata analizi, karşılaştırmalı dil bilimin sorunlarına çözüm arayışında olan alternatif bir yöntemdir. Hata analizi, karşıtsal çözümlemeye karşı olan değil aksine onu tamamlayan bir girişimdir. Hata analizi dil bilimin içerisinde olduğu kadar yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hatalarının tespit edilmesini sağlayarak, bu hataların sınıflandırılması için kullanılan ve dil bilimcilerin savunduğu yabancı dil öğretim yöntemleri ve ilkeleri ile de aynı doğrultuda ilerleyen ve onları destekleyen bir tekniktir (Şanal, 2008, s. 597). Yabancı dil öğretiminde hata analizinin amacı, öğrencilerin yabancı dil öğrenim

sürecinde karşılaştıkları hataları ve zorluk yaşadıkları noktaları belirleyerek bu sorunlara çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

Hata analizi, karşılaştırmalı analizden farklı olarak, dil öğrenenlerin yazılı anlatım etkinliklerine dayanmaktadır. Hata analizi metodu, öğrencinin ana diliyle hedef dilin yapısal kıyaslamasına dayanmamakta, tam tersine öğrencilerin sözlü ve yazılı örneklerine dayanmaktadır. Bu şekilde, hata analizi sonucunda elde edilen bulgular, yorum veya öngörülere dayanmak yerine, dil edinim sürecini değerlendirenlere öğrencilerin hatalarına dair gerçek ve güvenilir bilgiler vermektedir (Gökçebağ, 2018, s. 102).

Yabancı Dil Öğretiminde Corder'ın Hata Çözümleme Anlayışı

Dil bilimcilerin 20. Yüzyılda 60'lı yıllardan sonra karşıtsal çözümleme yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıkardığı ve uygulamalı dil bilimin bir dalı olan hata analizi, hataların yalnızca öğrenci kaynaklı olmadığını, bunun yanında bazı evrensel öğrenme stratejilerini de yansıttığını göstermeyi amaçlamıştır (Erdoğan, 2005, s. 262). Dil öğrenme sürecinde öğrenci hatalarının önemini vurgulayan ve hata çözümlemesinin dil bilimin bir parçası haline gelmesini sağlayan, İngiliz Dil Bilimci Stephane Pit Corder'dır. Dil bilimciler daha önceleri, öğrencilerin yapmış oldukları hataları incelemekte ve onları sınıflandırmaktaydılar. Ayrıca öğrenciler tarafından yalnızca ne tür hataların daha yaygın yapıldığını belirlemeyi hedeflemişlerdi. Fakat öğrenci hatalarının ikinci dil edinimindeki etkisine hiç değinmemişlerdi (Karra'dan akt. Baykara, 2016, s. 59). Şanal'a göre (2008, s. 598) "Öğrencilerin hata yapması kaçınılmaz bir gerçektir ve bu hatalar öğrencinin zihninde çalışan sistemi açığa çıkarmak için gözlemlenebilir, incelenebilir ve sınıflandırılabilir. İşte bu süreç hata analizi olarak tanımlanmaktadır". Corder'a göre (1981, s. 54) hata analizinde asıl amacın, öğrencinin dil edinim sürecine katkı sağlamak amacıyla hataları dil bilimsel ve psikolojik boyutlardan açıklayarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine yine kendileri üzerinden fikir ileri sürmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu sebeple, öğrencinin sürekli

tekrarladığı hatalar üzerinde durulması gerektiğini ve bu şekilde öğrencinin kullanmış olduğu dilin gözlemlenebileceğini ve değerlendirilebileceğini söylemektedir. Sistematiik şekilde hatalar yalnızca bu yöntemle incelenebilir. Bu süreç kolay bir işlem değildir. Zira öğrenci hatalarındaki tutarlılık her zaman sabit olmayabilir. Hatalarda tutarsızlık sistematiklikten daha belirgin bir özellik taşımaktadır. Bu durumda eğitimcinin öğrencilerinin hatalarını betimlerken iyi bir gözlem süreci takip etmesi gerekmektedir. Öğrenci hataları bu şekilde betimlendikten sonra hataların değerlendirilme aşaması devreye girer (Corder, 1981, s. 58).

Konuyla İlgili Araştırmalar

Araştırmmanın bu aşamasında tarama yönteminden yararlanılarak erişilmiş, yazma becerisi üzerine alan yazında bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

Nurlu ve Kutlu'nun (2015) çalışmasında Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin temel düzeyde yapmış oldukları yazma hataları analiz edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi adı altında herhangi bir çalışmanın olmayışı da araştırmacıların bu çalışmaya yönelmesinde etkili olmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemine göre belge tahlili ile belgesel kaynak derlemesi modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar konu ile ilgili mevcut kaynakları inceleyip değerlendirmiş, ortaya çıkan hatalar ve çözüm önerileri hakkında görüş bildirmiştir. Çalışmanın verilerini A1 düzeyi yazılı sınavları, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri oluşturmuştur. İnceleme sonucunda yapılan yanlışlar tespit edilmiş ve yazım, ek, kelime yanlışlıkları olarak tablolar hâlinde gruplandırılmıştır.

Açık'ın (2008) çalışmasında Türkiye Türkçesini iyi bir şekilde öğretme amacına ulaşmak için durum tespiti yapmak, açıkça sorunları tartışmak ve ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri üretmek amacıyla dil merkezlerinde, öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve burada ders veren Türkçe okutmanlarının öğretim aşamasında yaşadıkları sorunlar irdelenmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin geçmişten

gelen alışkanlıklarla düşüncelerini rahat ve tam ifade edemedikleri görülmüştür. Dil öğrenimi sırasında yöntemler kadar önemli olan unsurlar arasında yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğretim ortamının da değerlendirildiği anket uygulamasına göre Türkçe öğretimi özelinde TÖMER’de verilen dil eğitim ve öğretiminin oldukça iyi durumda olduğu belirlenmiştir. Buna rağmen ankete katılanların cevaplarının yüzde yüz güvenirliliği tartışılabilir bir konu olması sebebiyle ve araştırmalara göre dünyada mevcut dil öğretim politikaları, yöntem ve teknikleri dikkate alındığında, Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında dil öğretiminde Türkiye’nin çok gerilerde olduğu vurgulanmıştır.

İbragiç’ in (2017) çalışmasında Bosna Hersek’te ilkokul öğretiminde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı yazma becerilerindeki sorunlarının belirlenmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Bosna Hersek’teki ilkokullarda Türkçe öğrenen Bosna Hersek uyruklu 7, 8, 9. sınıf öğrencilerine yazma teknikleriyle metin yazdırılması yoluyla veri toplanmış olup, öğrencilerin Türkçe yazmada; harf, kelime, cümle, paragraf, metin açısından yaşadıkları sorunlar belirlenip; aynı zamanda ses, harf, kelime öğretimi ve dil bilgisi farklılıkları açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

Şimşek’in (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe’nin öğretiminde öğrencilerin ana dillerinin ve mensup oldukları dil ailelerinin yazma becerisine etkisi olup olmadığını tespit etmek ve etkisi var ise bu etkilerin yazma becerilerinde olumlu olumsuz tezahürlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin köken ve yapı özellikleri Türkçe yazma becerisi gelişimleri üzerinde etkili olduğu, elde edilen bulgulara ve yapılan analiz sonuçlarına göre Türkçe yazma becerisi ile ana dil ve dil aileleri arasındaki ilişkinin ve etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı’nın (2013) çalışmasında B2 (Orta) düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin “yanlış çözümleme yaklaşımına” göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de

öğrenim görmekte olan B düzeyindeki öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar ile toplanmıştır. Toplanan veriler, dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-noktalama yanlışları olarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen bu yanlışlar, yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Yanlışların değerlendirilmesi, “dil içi gelişimsel yanlışlar” ile sınırlandırılmıştır. Çalışma sonucunda yapılan yanlışların %31’nin dil bilgisel, %9,9’unun söz dizimsel, %44,46’sının yazım-noktalama ve %14,4’ünün de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine dönük çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Öztürk ve Dağıstanlıoğlu’nun (2017) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kaleme aldıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunlarını tespit etmek ve belirlenen sorunları hata incelemesi bağlamında sınıflandırmak amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden belge incelemesi kullanılmış, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezi’nde eğitim görmekte olan B1 düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu öyküleyici metinler değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiş, tespit edilen hatalar ortak kullanımlardan yola çıkarak sınıflandırılmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birbirine benzer tarzda hata yaptıkları görülmüştür. Böylece öğretmenlerin en çok yapılan hatalar üzerinde yoğunlaşabilecekleri ve yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde daha etkili uygulamalar yapabilecekleri fikri ortaya atılmıştır.

Yılmaz’ın (2015) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yazım yanlışlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma evreni Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Türkçe eğitimi alan Afganistan, Tacikistan, Türkmenistan ve Azerbaycan’dan gelen yabancı uyruklu öğrencilerle oluşturulmuştur. Verilerin analizinde; öğrencilerin yazım yanlışları; harf, noktalama, ek yazımı yanlışları ve kelime bağdaşıklığı kuramama olmak üzere 4 gruba

ayrılmıştır. Çalışma sonunda hatalı yazılan sözcüklerin doğru yazımları tespit edilerek tablo halinde sunulmuştur. Sonuç kısmında ise yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

Baçoğlu ve Can'ın (2014) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek üzere Balkan ülkelerinden ülkemize gelen öğrencilerin yazılı anlatım sırasında yaptıkları genel yazım ve dil bilgisi hatalarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul-Taksim Şubesinde Türkçe öğrenen Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler oluşturmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu yazılı anlatımlar, yazılı anlatımı değerlendirme ölçeği ve tarama yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmede öncelikle yapılan hatalar sınıflandırılmış ve hata yapılma sıklıkları ülkelere göre tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin ülkelere göre sıklıkla hangi hataları yaptıkları gösterilmiş olup, belirlenen hatalar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

Yıldırım'ın (2018) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere yönelik yazma gelişim dosyası uygulaması yapılarak bu yöntemin öğrencilerin yazma başarılarına etkisi araştırılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerle görüşme yapılarak gelişim dosyası yöntemiyle ilgili onların görüşleri alınmıştır. Son olarak da öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlıkları tespit edilmiştir. Çalışma, Gazi Üniversitesi TÖMER'de 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Türkçe öğrenmekte olan orta düzeydeki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, öğrencilerin kur sınavlarında yazdıkları kompozisyonlar ve bunların değerlendirilmesinde kullanılan Yazma Değerlendirme Ölçeği ile öğrencilerin uygulamayla ilgili görüşlerini almak için hazırlanan Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların yazma başarısını ölçmeye yönelik ön ve son testlerden aldıkları puanlar SPSS programıyla analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinde son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu, kontrol grubunda ise ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği söylenmiştir.

Nurlu ve Tekeli'nin (2019) alışmasında ana dili Fransızca olan öğrencilerin ana dildeki dil bilgisi kurallarını temel alarak yaptığı girişimler neticesinde Türkçe durum eklerinin kullanımında ortaya çıkan hatalar incelenmiştir. Frankofon ğrencilerin Türkçe durum eklerini kullanma sürecinde yanlış dil aktarımından kaynaklanabilecek sorunlarını belirleyebilmek için Gazi Üniversitesi Tömer ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dilmer' de ana dili Fransızca olan ğrencilere Fransızca edatlar ve karşılığı olan Türkçe durum eklerini içeren tümce çeviri çalışması verilerek bu çalışma neticesinde öğrencilerin yaptıkları hatalar örneklem olarak kullanılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan öğrencilerin durum eklerini kullanma sürecindeki hataları üzerine Türkçe - Fransızca karşılaştırmalı bir içerik analizi yapılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırma evreni ve örneklemine, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden belge inceleme tekniğinden faydalanılmıştır. “Belge incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Ayrıca bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen belgeler ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş belgelerin geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 187). Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında karşılaştıkları hataların tespit edilerek bu hataların sınıflandırılmasında ise hata çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Corder (1973) hata analizinin aşamalarını; öğrenilen dilde verilerin toplanması, hataların belirlenmesi, hataların tanımlanması, hataların açıklanması ve hataların değerlendirilmesi şeklinde beş başlık altında incelemiştir (Akt. Ellis, 1994, s. 48). Çalışmada elde edilen veriler Corder’ın bu 5 analiz sürecinde incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER B2 düzeyinde Türkçe öğrenen ana dili ve ikinci dili Fransızca olan 20 öğrenci oluşturmaktadır. AOBM’de B2 düzeyindeki öğrencilerin bağımsız dil yetisine sahip olduğu belirtilmektedir. B2 düzeyindeki öğrencilerin “soyut ve somut konuları kapsayan metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabildikleri, kendi uzmanlık alanlarındaki tartışmaları anlayabildikleri, ana dili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabildikleri, kendilerini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebildikleri, güncel bir konuda görüşlerini belirtebildikleri ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebildikleri” ifade edilmektedir.

Ülkemizdeki üniversitelerde Fransızcanın ana dil ya da resmi dil olduğu ülkelerden lisans ve yüksek lisans eğitimi almak için ülkemize gelen birçok öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin geldikleri ülkeler ve öğrenci sayıları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Frankofon Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

Ülke	Öğrenci Sayısı	Ana Dili / İkinci Dili
Fas	4	Arapça-Fransızca
Cezayir	4	Arapça-Fransızca
Cibuti	2	Fransızca
Nijerya	2	Fransızca
Kamerun	2	Fransızca
Kongo	2	Fransızca
Moritanya	1	Fransızca
Burundi	1	Fransızca
Mali	1	Fransızca
Çad	1	Fransızca

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ana dili ve ikinci dili Fransızca olan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrenciler oluşturmuştur.

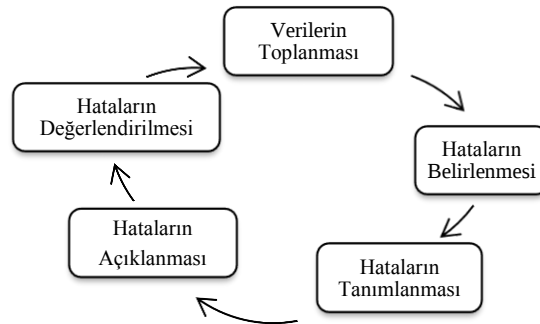
Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören anadili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerle 4 hafta boyunca haftada 2 ders saati süresince gerçekleştirilen 4 yazılı anlatım etkinliği üzerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerini, duygu ve düşüncelerini açıkça ortaya koyabilmelerini sağlamak amacıyla yazılı anlatımlarda yaratıcı yazma teknikleri tercih edilmiştir. Birinci etkinlikte kontrollü yazma tekniğinden yararlanılarak öğrencilere “Sende ne haberler var?” başlıklı bir e-posta örneği verilmiş, öğrencilerden verilen yönergelerle uyarak kendilerine gelen e-postaya karşılık vermeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte serbest yazma tekniğinden yararlanılarak öğrencilerden geçmişte yaşamış oldukları ve unutamadıkları üç deneyimlerini yazmaları istenmiştir. İkinci etkinliğin ikinci aşamasında ise bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğinden yararlanılarak öğrencilere bir dilekçe örneği verilmiş ve öğrencilerden de belirtilen bir konuda dilekçe yazmaları istenmiştir. Üçüncü etkinlikte görsellerden yararlanmak suretiyle yazı yazma tekniğinden yola çıkarak öğrencilerden “Korona Virüs” temalı bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Son etkinlikte ise AOBM’de bahsi geçen Dialang Projesi kapsamında bir etkinlik örneği oluşturulmuştur. Dialang Projesi, Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenenlerin kendi dil edinim süreçlerini değerlendirmelerine imkan sağlayan örnek bir girişimdir. Bu proje, on dört dil üzerinde yoğunlaşmıştır. Etkinlikte “Yabancılar İçin Dialang Türkçe Projesi” başlıklı bir proje örneği hazırlanmış olup yazılı anlatım aşamasında

öğrencilerden özet çıkarma tekniği ile “Antoine de Saint Exupery’nin Küçük Prens” adlı eserinin özetini yazmaları istenmiştir. Çalışma verileri toplamda dört etkinlik üzerinden elde edilmiştir. İlk iki etkinlikte sınıf ortamında yazılı materyaller üzerinden veriler toplanırken son iki etkinlikte internet tabanlı uygulamalar üzerinden öğrencilerin yazılı verileri elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmanın veri analizi Corder’ın (1981) Hata Çözümlemesi Yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. Corder (1981, s. 54) “hata analizinde asıl amacın, öğrencilerin öğrenme sürecine yardımcı olmak üzere hataları dil bilimsel ve psikolojik açıdan değerlendirmek olduğunu” vurgulamaktadır. Bu nedenle, tekrarlanan hatalara bakılması gerektiğini ve yalnızca bu şekilde kullanılan dilin gözlemlenebileceğini ve açıklanabileceğini ifade etmektedir. Araştırmada ortaya çıkan öğrenci hataları diller arası, dil içi ve gelişimsel hatalar bağlamında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada Rosmawan’ın (2016, s. 6) “Yabancı Dil Öğretiminde Bütüncül Değerlendirme Ölçeğine” başvurulmuştur. Bütüncül değerlendirme yönergeleri, değerlendiricilerin, öğrencilerin bir yazıda yaratılmak istenilen genel etkiye ulaşması için tüm yazma özelliklerini (düzenleme, ses, sözcük seçimi, cümle çeşitliliği, kurallara uygunluk, ana dili etkisi, çevre etkisi vb.) uyumlu bir şekilde nasıl kullandıklarını tespit etmelerine kolaylık sağlamaktadır. Corder (1973) yabancı dil öğrenenlerin karşılaştıkları hataları değerlendirme sürecini şu aşamalarla ifade etmektedir:



Şekil 3 Corder’ın hata çözümleme süreci aşamaları

Araştırmanın Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulandığı çalışma grubunun B1 kurunu tamamlayıp B2 kuruna geçmiş olduğu ve bu düzeyin süreç için başlangıç kabul edilebileceği araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bunun belirlenmesinde AOBM'deki dil düzeylerinde yer alan ölçütler temel alınmıştır. Ortak Başvuru Metninde “İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.” şeklinde ifadeler Orta Düzey B2 düzeyindeki dil öğrenenlerin yazma ile ilgili becerileri olarak görülmektedir. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen çalışmada birinci ve ikinci etkinlikler yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilirken, üçüncü ve dördüncü etkinlikler ise dünya genelinde yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime geçmesiyle internet ortamında tamamlanmıştır.

Süre ve Olanaklar

Çalışmada oluşturulan etkinlikler Gazi Tömer B2 düzeyi akademik takvimde belirtilen dört haftaya yayılmış, her hafta 2 ders saati uygulama yapılacak şekilde uygulama takvimi belirlenmiştir.

Tablo 7

Araştırma Uygulama Takvimi

Etkinlik Süreci	Etkinlik Tarihi	Etkinlik Adı
1. Hafta	04.03.2020 (Yüz yüze)	E-posta yazıyorum.
2. Hafta	11.03.2020 (Yüz yüze)	Deneyimlerimi yazıyorum. Dilekçe yazıyorum.
3. Hafta	18.03.2020 (Uzaktan)	Afiş hazırlıyorum.
4. Hafta	25.03.2020 (Uzaktan)	Hikâye özetliyorum.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesinde yer alan sorulara ve çalışmanın amacına yönelik Türkçe B2 kuru süresince yapılan etkinliklerden elde edilen verilerin çözümlenmesi, ortaya çıkan bulgular, yorumlar ve değerlendirmeler yer almaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel bir çerçevede analiz edilmiştir. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareket edilerek veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. İkinci aşamada oluşturulan çerçeveye dayalı olarak veriler okunur ve düzenlenir. Üçüncü aşamada düzenlenmiş olan veriler tanımlanır. Süreç sonunda tanımlanmış olan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek'ten akt. Özdemir, 2010, s. 336). Öğrencilerin uygulama kâğıtlarından elde edilen veriler Corder'ın (1981) yabancı dil edinimi sürecinde hata analizi çerçevesine göre incelenmiştir. İlk olarak öğrencilerin yazılı anlatım verileri toplanmıştır. Daha sonra öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde yapmış oldukları hatalar belirlenmiştir. Üçüncü aşamada öğrencilerin karşılaştıkları hatalar tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada yazım, noktalama ve ses bilgisel hatalar, biçimsel ve söz dizimsel hatalar, sözcük ve anlam açısından hatalar, dil bilgisi farklılıkları ve süreç temelli hatalar olarak sınıflandırma yapılmıştır. Dördüncü aşamada öğrenci hatalarının açıklaması yapılmış ve son olarak öğrenci hatalarının değerlendirilmesine çalışılmıştır.

1. Etkinlikten Elde Edilen Bulgular

İlk etkinlikte öğrencilere bir e-posta yazma çalışması verilmiştir. AOBM’de (2013, s. 85) B2 düzeyindeki dil öğrenenlerin yazılı anlatım becerileri için “Mektuplarında çeşitli yoğunluktaki duyguları ifade edebilir; olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, yazışma arkadaşının bildiri ya da görüşlerini yorumlayabilir.” şeklinde ifadeler yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilere arkadaşlarından “Sende ne haberler var!” başlıklı bir e-posta gelmiştir. Öğrencilerden yazılı anlatım tekniklerinden kontrollü yazma tekniği kullanılarak yönlendirmelere göre bu e-postaya karşılık olarak yeni bir e-posta yazmaları istenmiştir. Etkinlikteki verilerin analizinde Corder’ın hata çözümleme süreçlerine uyularak ayrıca alt başlıkların sınıflandırılmasında İnan’ın (2014, s. 624) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazma becerilerini incelerken Türkçeye uyarladığı Keshavarz’ın hata çözümleme tasnifinden de yararlanılmıştır. Keshavarz’ın tasnifine göre hatalar; dil bilim temelli hatalar ve süreç temelli hatalar olarak iki başlıkta ele alınabilir. Dil bilim temelli hatalar; yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, sözcük-anlamsal hatalar ve biçim-söz dizimsel hatalar olmak üzere üçe ayrılır. Süreç temelli hatalar ise; unutmama, ekleme, yerine geçme ve sıralama hataları olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Aktaran İnan, s. 625). Elektronik postalar günümüzde iletişim için kullanılmak üzere çokça başvurulanan araçlardan birisidir. Yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olduğu için dil öğretim sürecinde başvurulanan yazılı etkinliklerin başında gelmektedir. Mektuplarda, dilekçelerde olduğu gibi elektronik postalarda da birtakım yazım kuralları geçerlidir. Bunlardan birisi de hitap ifadeleridir. Hitap ifadelerindeki hatalar Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8

Hitap Cümleleri

Öğrenci Kodları		Hitap Cümleleri
Hatalı Hitap İfadeleri	Ö ₁	Değer arkadaşım
	Ö ₂	Degerli arkadaşım
	Ö ₃	Sevgili arkadaş
	Ö ₄	En yakın arkadaşım
	Ö ₅	Yangi, merhaba
Doğru Hitap İfadeleri	Ö ₆ – Ö ₂₀	Sevgili arkadaşım Değerli Arkadaşım Kıymetli Arkadaşım

E-posta yazımında mektup ve dilekçelerde olduğu gibi hitap ifadeleri yer almaktadır. Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin hitap ifadeleri oluştururken kendilerine gelen e-posta örneğinde olduğu gibi hitap ifadelerini kullandıkları belirlenmiş, Ö₁,Ö₃ kodlu öğrencilerin ek hataları, Ö₂,Ö₄ kodlu öğrencilerin harf hataları, Ö₅ kodlu öğrencinin ise hitap ifadesinde özel isim kullandığı ve selamlama ifadesi kullandığı görülmüştür.

Yazım, Noktalama ve Ses Bilgisel Hatalar

Büyük Ünlü Uyumu Hataları

Bir kelimenin birinci hecesinde kalın bir ünlü (*a, ı, o, u*) bulunuyorsa diğer hecelerdeki ünlüler de kalın, ince bir ünlü (*e, i, ö, ü*) bulunuyorsa diğer hecelerdeki ünlüler de ince olur: *adım, ayak, beşik, bilezik*, vb. (Türk Dil Kurumu, 2005). Birinci etkinlikten elde edilen verilerde Frankofon öğrencilerin Tablo 9’da verilen büyük ünlü uyumu hatalarını yaptıkları tespit edilmiştir.

Tablo 9

Büyük Ünlü Uyumu Hataları-1

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Büyük Ünlü Uyumu Hataları	H ₁	En <i>yakin arkadaşım</i>	En yakın arkadaşım
	H ₂	Yazın ülkeme döneceğim, ozaman <u><i>göruşürüz.</i></u>	 görüşürüz.
	H ₃	Ailene <u><i>salami</i></u> söyle.	... selam ...
	H ₄	Beş aydır <u><i>TOMER'dayım.</i></u>	... Tömer' deyim.
	H ₅	<u><i>Çalışma</i></u> ortamı çok iyi	Çalışma ...
	H ₆	Bazen <u><i>meşhür</i></u> müzelerini geziyorum.	... meşhur...

Tablo 9

Büyük Ünlü Uyumu Hataları-2

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Büyük Ünlü Uyumu Hataları	H ₇	Türkçe <u>pratik</u> için...	Türkçe pratik için...
	H ₈	Sadece <u>telafüz</u> biraz zor.	... telaffuz
	H ₉	Ankara'dan beri sen Haberlerine <u>duymadım</u> ve <u>nasil</u> hayad gidiyor...	duymadım ve nasıl
	H ₁₀	<u>Geldikten</u> sonra...	Geldikten sonra...
	H ₁₁	<u>Ziyaret</u> ettik...	Ziyaret ettik...
	H ₁₂	<u>Yuruduk</u> ...	Yürüdük...
	H ₁₃	...merak <u>ediyor...</u>	... merak ediyor ...
	H ₁₄	Siz <u>habelerinizi göndermedin.</u>	Siz haberlerinizi göndermediniz.
	H ₁₅	<u>Univesite</u> başladım	Üniversiteye başladım.
	H ₁₆	...mezun <u>oldılar...</u>	...Mezun oldular...
	H ₁₇	... <u>derslerisi</u> çok <u>iyi</u> <u>anlattılar</u>	...derslerini çok iyi anlattılar.
	H ₁₈	<u>Yanı</u> çok özür dilerim	Yani
	H ₁₉	Ben çok <u>mesgulum</u>	...meşgulüm
	H ₂₀	...bu yuzden...	...bu yüzden...
	H ₂₁	...Merak <u>ediyorsun...</u>	... merak ediyorsun...
	H ₂₂	<u>Teşekkür</u> ederim	Teşekkür ederim
	H ₂₃	Türkiye'nin <u>başkanti</u> ...	... başkenti...
	H ₂₄	Beş gün <u>dersim</u> var.	...dersim....
	H ₂₅	Yeni şeyler <u>öğreniyorum.</u>	...öğreniyorum.
	H ₂₆	Onlar <u>Turkler</u>...	Onlar Türkler...

Ünsüzlerde Ötümlüleşme ve Ötümsüzleşme Hataları

Ünsüzler, boğumlanmaları sırasında ses tellerinin titreşmesi ya da titreşmemesi durumuna göre iki grupta incelenirler. “Ciğerlerden gelen havaya ses tellerinin titreşip ton vermesi ile boğumlanan ünsüzlere ötümlü ünsüzler; ses tellerinde herhangi bir titreşime uğramadan ve ton almadan bir fısıltı veya gürültü biçiminde boğumlanması ile oluşan ünsüzlere ise ötümsüz ünsüzler denilmektedir” (Korkmaz, 1992, s. 215-216). Frankofon öğrencilerin Tablo 10’da verilen ünsüzlerin ötümlüleşmesi ve ötümsüzleşmesi konularında hatalar yaptıkları görülmektedir.

Tablo 10

Ünsüzlerde Ötümlüleşme ve Ötümsüzleşme Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Ünsüzlerde Ötümlüleşme Hataları	H ₁	Onun problemi <u>cıkardı</u>	... çıktı
	H ₂	<u>Türkceyle</u> okuyacağım	Türkçeyle ...
	H ₃	<u>Sokakdan</u> geziyoruz.	Sokakta ...
	H ₄	Konuşma <u>yapdılar.</u>	... yaptılar.
	H ₅	Ben <u>yurtda</u> olacağım.	...yurtta...
	H ₆	<u>Sınıfta</u> arkadaşla konuşuruz.	Sınıfta...
Ünsüzlerde Ötümsüzleşme Hataları	H ₇	Arkadaşla <u>tanısacakız</u>	...tanışacağız
	H ₈	... <u>sevdikimiz</u> dersler...	...sevdiğimiz dersler...
	H ₉	...birçok <u>kitabı</u> okuyorum.	...kitap...

Ünlü Daralması Hataları

Türkçede “-a”, “-e” geniş ünlüleriyle biten fiiller “/-yor/” şimdiki zaman ekini aldıklarında sondaki geniş ünlü daralarak “-ı”, “-i”, “-u”, “-ü” seslerine dönüşür. Bu olay ünlüyle biten fiillere gelen ve kaynaştırma ünsüzü “y” ile başlayan eklerin önünde de görülür. Tablo 11’de Frankofon öğrencilerin ünlülerin daralması konularında yaptıkları hatalar gösterilmektedir.

Tablo 11

Ünlü Daralması Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Ünlü Daralması Hataları	H ₁	Ülkemde beni <u>bekleyorlar</u>	... bekliyorlar.
	H ₂	...sevdiğini <u>söyleyordu.</u>	... söylüyordu.
	H ₃	Derste yazı <u>yazamayorum.</u>	... yazamıyorum.
	H ₄	Şarkıları dinlemeyorsunuz?	... dinlemiyor musunuz?
	H ₅	Türk yemekler yeyorum.	...yiyorum.
	H ₆	Ödevim bitiremeyorum.	...bitiremiyorum.

Diğer Latin Temelli Alfabelerin Etkisinden Kaynaklanan Hatalar

Etkinlikten elde edilen verilerde özellikle ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında ana dilleri olan Arapçadaki sözcükleri kullandıkları veya Fransızca kökenli sözcükleri o dildeki telaffuzu ile yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Söz konusu hatalara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Diğer Latin Temelli Alfabelerin Etkisinden Kaynaklanan Hatalar

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Latin Temelli Alfabelerin Etkisi	H ₁	Nasıl hayad gidiyor...	... hayat ...
	H ₂	Oyun oynadık mesala basketbul	... basketbol
	H ₃	Arkadaşlarıyla univesité başladım	... üniversiteye...
	H ₄	En çok sevdiğim dersler gramar	... gramer

Ses Düşmesi Hataları

“Kelimelerin ön, iç ve sonlarında bulunan seslerden birinin, çeşitli etkenlerle yitirilmesi olayına ses düşmesi denir. Bunlar ön ses düşmesi, iç ses düşmesi ve son ses düşmesi şeklinde gruplandırılabilir: ısıcak > sıcak, ısıtma > sıtma” (Korkmaz, 1992, s. 129). Elde edilen verilerde öğrencilerin sözcüklerde ses düşmesi gereken yerlerde yeni sesler ekledikleri, ses eklenmesi gerekli yerlerde ise ses düşmesi yaparak hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ses düşmesi hatalarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Ses Düşmesi Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Ses Düşmesi Hataları	H ₁	Hafta sonun sipor yaparım.	...spor...
	H ₂	Yazın sende gelceksin	...geleceksin.
	H ₃	Türkçe piratik yapıyoruz	...pratik...
	H ₄	Üniverste ye geldim.	Üniversiteye...

Türkçe ve Fransızcadaki Ortak Sözcüklerdeki Hatalar

Fransızcadan Türkçeye geçen yaklaşık 5000'e yakın sözcük bulunmaktadır. Bu sözcükler Türkçede genellikle Fransızcadaki telaffuzu ile yazılmaktadır. Bu yönelim ise bu sözcüklerin hatalı yazılmasına sebep olmaktadır. Etkinlikten elde edilen verilerde Fransızca kökenli sözcüklerin hatalı yazımları Tablo 14' verilmektedir.

Tablo 14

Türkçe ve Fransızcadaki Ortak Sözcüklerdeki Hatalar

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Ortak Sözcüklerdeki Hatalar	H ₁	Öğretmenim <u>orijinal</u> bir insandır	... orijinal...
	H ₂	Entellektüel bir adam...	Entelektüel...
	H ₃	Parklarda <u>antreman</u> yapıyoruz	...antrenman...
	H ₄	<u>cimnastik</u> oynuyoruz	Jimnastik...

Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması

Fransızcada Türkçeden farklı olarak bazı sesler birden fazla harfin birleşimi ile ifade edilmektedir: “le **coeur** (kalp)” Türkçede (ö) sesi, “la **main** (el)” Türkçede (e) sesidir. Bunun yanında bazı sesler ise çeşitli şekillerle ifade edilir. “L’**école** (okul)” Türkçede (e) sesidir. Elde edilen verilerde özellikle Fransızca kökenli sözcüklerde yakın seslerin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Birbirine yakın seslerin karıştırılmasından kaynaklanan hatalara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Yakın Seslerin Karıştırılması	H ₁	Değerli <u>arkadaşım</u>	Değerli arkadaşım
	H ₂	Çok <u>iyi</u> anlattılar	Çok iyi anlattılar
	H ₃	Haberlerin <u>ız</u> göndermedin	Haberlerinizi göndermediniz
	H ₄	Dersleri tak <u>ı</u> p ed <u>i</u> rim	...takip ederim
	H ₅	<u>O</u> ğretmenimle <u>türkçe</u> konuşuruz.	Öğretmenimle Türkçe ...
	H ₆	Ben biraz <u>u</u> zgün <u>cun</u> kü arkadaş <u>ı</u> m gitti.	Ben biraz üzgünüm çünkü arkadaşım gitti.

Yazım ve Noktalama Hataları

Türkçede yazılı anlatımda okumayı kolaylaştırmak için birtakım işaretler kullanılmaktadır: Virgül (,), nokta (.), iki nokta (:), noktalı virgül (;), soru işareti (?), ünlem işareti (!) vb. Bu işaretler Fransızcada da kullanılmaktadır. Buna rağmen yazılı anlatımlardan elde edilen verilere göre öğrenciler Türkçe yazma sürecinde noktalama işaretlerinden yeteri ölçüde yararlanmamaktadır. Öte yandan öğrencilerin noktalama işaretleri açısından daha çok kesme işareti kullanımında hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Kesme işareti; “özel adlara, gerçek kısaltmalara, sayılara getirilen çekim eklerini ayırmak, iki sözcüğün birleşmesiyle ortaya çıkan ses düşmesini belirtmek, bir harf veya ekten sonra gelen ekleri veya alıntı kelimelerde hecelerin kesilerek okunacağını göstermek üzere kullanılan işarettir: Akçakoca'dan Antalya'ya, Ali'den kardeşine, İkinci Dünya Savaşı'ndan önce vb.” (Korkmaz, 1992, s. 101). Fransızcada kesme işareti belirteç ve ad arasında iki sesli harf sesletiminin önüne geçebilmek için kullanılır: “L’ école (La école < Okul)”, “Je t’ aime (Je te aime. < Seni seviyorum.)” Fransızcada kesme işaretinin Türkçedekinden farklı amaçlarda kullanılması öğrencilerin bu işaretin kullanımında hata yapmalarına sebep olabilmektedir. Öğrencilerin noktalama hataları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Noktalama Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Noktalama Hataları	H ₁	Geçen hafta sınavım vardı bu yüzden sana e-posta gönderemedim,	Geçen hafta sınavım vardı. Bu yüzden sana e-posta gönderemedim.
	H ₂	Gazi Tömerde okuyorum	...Tömer’de
	H ₃	Cünkü, bütün öğretmenlerim, en küçük mezun oldılar doKtor.	Çünkü bütün öğretmenlerim doktora mezunudur.
	H ₄	Anlayabilirim yoksa anlayamam!	Anlayabilir miyim yoksa anlayamaz mıyım?
	H ₅	Nasılsın, iyisin	Nasılsın? İyi misin?
	H ₆	...tatmin edici, ve çok iyi öğretmenler...	...tatmin edici ve çok iyi öğretmenler...

Yazılı etkinliklerden elde edilen verilerde öğrencilerin kurum adlarını küçük harfle yazdıkları, büyük harflerle kısaltma yaparken batı dillerinde noktalı harflerin kullanılmaması sebebiyle Türkçede de aynı kuralı uygulamaya çalıştıkları, dil adlarını küçük harfle başlayarak yazdıkları, özel isimleri kesme işareti ile ayırmadıkları, büyük harfle yazılmaması gereken cins adlarını büyük harfle yazdıkları, cümle başı olmadığı halde sözcüklerin ilk harflerini büyük harfle başladıkları ya da cümle başı olduğu halde kelimelerin ilk harflerinin küçük harfle başladığı tespit edilmiştir. Yazım hatalarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Yazım Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Yazım Hataları	H ₁	Gazi <u>üniversitesi</u>	Gazi Üniversitesi
	H ₂	<u>GAZİ</u> <u>TOMER</u> ’de öğrenciyim.	GAZİ TÖMER’de
	H ₃	Hem <u>türkçe</u> sohbet ediyorum.	...Türkçe...
	H ₄	<u>Tükiyede</u> okuyorum.	Türkiye’de okuyorum.
	H ₅	Boş zamanlarımda <u>Kahvaltı</u> yaptıktan sonra...	... kahvaltı...
	H ₆	<u>TürkÇe Film</u> izliyorum.	Türkçe film ...
	H ₇	Ailem ve seni çok özledim. <u>yaz</u> tatili sabırsız bekliyorum.	...özledim. Yaz ...
	H ₈	derslerde <u>Kolay</u> ve zor değil	Dersler kolaydır ve zor değildir.
	H ₉	Ankara’dan beri sen <u>Haberlerine</u> duymadım.	... haberlerini...
	H ₁₀	Cunku yaşadığım şehri ve arkadaşlarımı <u>ÇoK</u> merak ediyorsun.	...çok...
	H ₁₁	Senin <u>oKul</u> için <u>Kolay</u> gelsin.	...okul...kolay...
	H ₁₂	Bir ay önce ben <u>Korktum</u> ama şimdi alıştım gerçekten yeni okul çok iyi.	Bir ay önce ben korkuyordum. Ama şimdi alıştım. yeni okulum gerçekten çok iyi.
	H ₁₃	<u>her</u> gün yeni şeyler öğreniyorum. <u>benim</u> en sevdiğim ders konuşma dersi çünkü orada pratik yapıyoruz. <u>ve</u> beraber konuşuyoruz.	Her gün yeni şeyler öğreniyorum. En sevdiğim ders konuşma dersi. Çünkü o derste pratik yapıyoruz ve birlikte konuşuyoruz.

Biçim - Söz Dizimsel Hatalar

Çokluk Eki Hataları

İsimlerde ve zamirlerde aynı türden birden çok varlıkları anlatmak için; fiillerde, fiilin gösterdiği oluş ve kılışı yapanın, yani şahsın çokluk olduğunu göstermek için kullanılan özel eklere çokluk eki denmektedir: “ağaç + lar”, “çiçek + ler”, “oda + lar”, “bey + ler” vb. (Korkmaz, 1992, s. 39). Türkçede eylemi gerçekleştirenin insan ya da başka varlıklar olması yüklem tekil veya çoğul olma durumuna etki etmektedir. Eğer eylem bitkiler, hayvanlar, cansız varlıklar ya da soyut kavramlar tarafından gerçekleştiriliyorsa, yüklem daima tekil olur. Eylem insanlar tarafından gerçekleştiriliyorsa yüklem tekil veya çoğul olabilir. Etkinlikten elde edilen verilere göre öğrencilerin çokluk eki açısından özne-yüklem uyumunda hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Çokluk eki hatalarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Çokluk Eki Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Çokluk Eki Hataları	H ₁	Sınıfta birçok <u>öğrenciler</u> var.	Sınıfta birçok öğrenci var.
	H ₂	Geçe hafta sınavım biraz zordu ama geçti ve iyi <u>puanlar</u> aldım.	...iyi puan aldım.
	H ₃	Türkiyede beş <u>aylar</u> var türkçe öğrenirim.	Türkiye’de beş aydır Türkçe öğreniyorum.
	H ₄	Burada çok <u>parklar</u> var.	Burada çok park var.
	H ₅	Sizi merak ederim çünkü siz <u>haberleriniz</u> göndermediniz.	Sizi merak ettim. Çünkü sizden haber alamadım.
	H ₆	Benim <u>odam arkadaşlar</u> iyiler. <u>onlar Türkler</u> öncede hiç konuşmadık <u>onlar</u> İngilizce bilmiyorlar.	Benim oda arkadaşlarım iyiler. Onlar Türk’tür. İngilizce bilmedikleri için onlarla konuşamadım.
	H ₇	Tatilimde türkçe <u>filmler</u> bakıyorum.	Tatilde Türkçe film izliyorum.
	H ₈	İki <u>haftalardan</u> beri derslerim çok iyi oldular.	İki haftadan beri derslerim çok iyidir.
	H ₉	Ülkemde fransızca ve arabca ders öğrendim, iki <u>dilleri</u> iyi konuşurum.	Ülkemde Fransızca ve Arapça öğrendim. Bu iki dili iyi konuşabilirim.

Durum Eki Hataları

Ad çekimi ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan eklerdir. Türkiye Türkçesindeki başlıca ad durumları şunlardır: Yalın Durum, İlgi Durumu, Yükleme Durumu, Yönelme Durumu, Bulunma Durumu, Çıkma Durumu, Vasıta Durumu, Eşitlik Durumu (Korkmaz, 1992, s. 25).

Fransızcada ad durum ekleri “ les prépositions” kavramı ile karşılanmaktadır. Türkçede ad durumu ekleri adlara eklenirken, Fransızcada ise fiillere eklenmektedir. Bu şekilde fiillerin birer parçası olmaktadır. Bu durumda eklendiği fiillerin anlamında değişikliklere de yol açabilmektedir. Nurlu’ya (2017, s. 7) göre “Türkçeyi düzgün ve anlaşılır bir biçimde konuşabilmek için, fiillerin ilişkili olduğu sözcüklerin aldığı durum eklerinin bilinmesi gerekir.”

Tablo 19

Fransızca Türkçe Ad Durumu Karşılaştırması

#	Fransızca	Türkçe
1	Je parle <u>à</u> mon ami.	Arkadaşımla konuşuyorum
2	Je parle <u>de</u> mon ami.	Arkadaşımdan bahsediyorum.

Örneklerde görüldüğü gibi özneler ve nesneler aynı kalmak şartıyla Fransızcada “ à” edatı kullanılınca Türkçede Vasıta Durumu, Fransızcada “de” edatı kullanılınca Türkçede çıkma durumuna geçilmektedir. Bazı durumlarda ise Fransızcada fiil hiçbir edat almasa da Türkçede farklı ad durumunda kullanımlar görülebilmektedir.

Tablo 20

Fransızca Türkçe Ad Durumu Karşılaştırması

#	Fransızca	Türkçe
1	J’ai rencontré un ami	Arkadaşımla karşılaştım.
2	Ma famille me manque.	Ailemi özlüyorum.

Örneklerde görülebileceği gibi birinci cümlede Fransızcadaki “rencontrer < karşılaşmak” fiili ad ile herhangi bir edat almadan bağlanmış Türkçede vasıta durumundadır. İkinci cümlede ise “manquer” fiilinin yapısı gereği özne ve nesne yer değiştirmiş Türkçede ise ad

yükleme durumundadır. Bütün bu farklılıklar Frankofon öğrencilerin Türkçedeki ad durum eklerinin kullanımında birtakım zorluklarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarma yaparak Türkçe ad durum eklerinin kullanımında önemli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Söz konusu hatalar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21
Durum Eki Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Yükleme Durumu Hataları	H ₁	Gönderdiğin <u>e-posta</u> okudum.	Gönderdiğin e-postayı okudum.
	H ₂	Sana <u>hersey</u> anlatacağım.	Sana herşeyi anlatacağım.
	H ₃	Onlar farklı <u>diller</u> konuşabiliyorlar.	Onlar farklı dilleri konuşabiliyorlar.
	H ₄	<u>Ödevlerim</u> yapıyorum.	Ödevlerimi yapıyorum.
	H ₅	<u>Dersler</u> iyi anlıyorum.	Dersleri iyi anlıyorum.
	H ₆	Öğretmenlerim <u>derslersi</u> çok iyi anlattılar.	Öğretmenlerim dersleri çok iyi anlattılar.
Yalın Durumu Hataları	H ₇	Bu <u>sınava</u> çok zor.	Bu sınav çok zor.
	H ₈	<u>Derslerle</u> kolay ve zor değil.	Dersler kolay ve zor değil.
	H ₉	Bu <u>ünivesitesi</u> çok iyi.	Bu üniversite çok iyidir.
Bulunma Durumu Hataları	H ₁₀	<u>Burası</u> hayat çok pahalı değil.	Burada hayat çok pahalı değildir.
	H ₁₁	<u>Şhrimi</u> gezi yapacağız.	Şhrimde gezeceğiz.
	H ₁₂	<u>Haftadan</u> beş gün dersim var.	Haftada beş gün dersim var.
Çıkma Durumu Hataları	H ₁₃	Ankara’dan beri <u>sen</u> Haberlerine duymadım.	Ankara’ya vardığından beri senden haber alamadım.
Yönelme Durumu Hataları	H ₁₄	<u>Seni</u> bu mektup yazıyorum.	Sana bu mektubu yazıyorum.
	H ₁₅	<u>Kendini</u> bakıyorsun.	Kendine iyi bak.
	H ₁₆	<u>Partkta</u> gidiyorum.	Parka gidiyorum.
	H ₁₇	<u>ben</u> Ankara’da iyi geldim.	Ankara bana iyi geldi.
	H ₁₈	ben ve arkadaşım <u>Ankara’da</u> geldik.	Arkadaşım Ankara’ya geldik.
Vasıta Durumu Hataları	H ₁₉	Yeni <u>kültüler</u> tanıştım.	Yeni kültürlerle tanıştım.

Etkinlikten elde edilen verilerden öğrencilerin ad durum eklerinin kullanımında hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Özellikle yükleme ve yönelme durumunun kullanımında hatalarda artış olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri arasında Fransızcadaki fiillerin aldıkları edatların rolü önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin ana dilden dil bilgisi yapılarını olumsuz aktarması sonucunda Türkçe ad durum eklerinin kullanımında hata yapmaları kaçınılmaz bir durumdur. Bu hataları azaltabilmek için öğrencilerin Türkçede ad durum eklerinin adlara eklendiğini, Fransızcadaki benzer yapıların ise fiillere eklendiğini hatırlatmak gerekmektedir.

Kip Eki Hataları

Fiil kök veya gövdesinin gösterdiği oluş ve kılışın zaman ve şahıs kavramlarına bağlı olarak ne şekilde yapıldığını veya olduğunu gösteren gramer kategorisidir. “Türkçede kipler bildirme kipleri ve istek kipleri olarak ikiye ayrılır” (Korkmaz, 1992, s. 103). Fiilin olumlu veya olumsuz nitelikteki yapılışını; şimdiki zaman, geniş zaman, duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanda olmak üzere belli bir zaman kavramı içinde veren kipler: “al-ır-ım”, “al-ıyorum”, “al-dım”, “al-mış-ım”, “al-acağ(k)-ım”; “çalış-ır”, “çalış-ıyor”, “çalış-tı”, “çalış-mış”, “çalışacak” vb. (s. 25). Fiilin olumlu veya olumsuz nitelikteki gerçekleşmesini; istek, tasarlanan dilek, gereklilik ya da emir kavramları içinde veren kipler: gitse (git-se), gitmeli (git-meli) vb. (s. 146). Yazılı etkinliklerden elde edilen verilere göre öğrencilerin kip eki hataları yaptıkları belirlenmiştir ve Tablo 22’de bu hatalar gösterilmiştir. Fransızcada geniş zaman ve şimdiki zaman kullanımı birbirine yakın dil bilgisel konulardır. Özellikle Türkçe çevirilerde Fransızcadaki geniş zaman çoğunlukla şimdiki zaman eki ile kullanılabilmektedir. Bu karmaşa Frankofon öğrencilerin özellikle geniş zaman ve şimdiki zaman kullanımında hatalarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır.

Tablo 22

Kip Eki Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Kip Eki Hataları	H ₁	Arkadaşlarımla iyi vakit <u>geçiyorum.</u>	Arkadaşlarımla iyi vakit geçiriyorum.
	H ₂	Sınıf arkadaşım gitti, çünkü onun problemi <u>çıkardı.</u>	Sınıf arkadaşım gitti, çünkü onun bir problemi çıktı.
	H ₃	<u>Anlayabilirim</u> yoksa <u>anlayamam!</u>	Anlayabilecek miyim yoksa anlayamayacak mıyım?
	H ₄	Benim türkce öncekiden daha iyi , şimdi <u>yazabilirim</u> ve <u>anlayabilirim.</u>	Türkçem eskisinden daha iyidir. Şimdi yazabiliyorum ve anlayabiliyorum.
	H ₅	Okul ortamım çok iyi, dersler iyi <u>anlıyorum.</u>	Okul ortamım çok iyi. Dersleri iyi anlıyorum.

Çatı Eki Hataları

Özne veya nesnenin fiilin gerçekleşmesindeki farklı durumlarını belirtmek üzere, fiil tabanına, çekimden önce fiilden fiil türeten belirli eklerin getirilmesiyle meydana gelen değişik görünüşlerdeki fiil şekline fiillerde çatı denmektedir. “Gör-“, “görün (gör-ün)”, “görüştür- (gör-üş-tür-)” vb. (Korkmaz, 1992, s. 35). Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin etken çatı, ettirgen çatı, işteş çatı ve edilgen çatıda hatalar yaptıkları görülmektedir. Yapılan hatalar Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 23

Fransızca ve Türkçede Edilgen ve İşteş Çatı Karşılaştırması

#	Fransızca	Türkçe
1	Le magasin a été fermé.	Mağaza kapatıldı.
2	On se trouve au parc.	Parkta buluşuyoruz.

Fransızcada fiillerde çatı yapısı Türkçedeki gibi eklerle oluşturulmayıp yardımcı fiil yapılarıyla oluşturulduğu için Frankofon öğrencilerin Türkçe çatı eklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri zaman almaktadır. Dil edinimi bir süreç gerektirdiği için bu durum kabul edilebilir bir durumdur.

Tablo 24

Çatı Eki Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Çatı Eki Hataları	H ₁	Hayatım çok <u>değiştirdi</u> .	Hayatım çok değişti.
	H ₂	Sonra evden <u>çıkartıyorum</u> .	Sonra evden çıkıyorum.
	H ₃	İnsanlar çok <u>mutluyorlar</u> .	İnsanlar çok mutlu oluyorlar.
	H ₄	Spor şampiyonası <u>yapılacaksın</u> .	Spor şampiyonası yapılacak.
	H ₅	Arkadaşımla <u>buluşturunca</u> cinemada gittik.	Arkadaşımla buluşup sinemaya gittik.

Fiilimsi Eki Hataları

Fiillerin özelliklerini içeren fakat asıl fiil görevini yapmayan sözcüklere fiilimsi denir. Fiilimsiler, fiillerin dönüşmüş şekilleridir; sıfata dönüşüyorsa sıfat-fiil; zarfa dönüşüyorsa zarf-fiil; isme dönüşüyorsa isim-fiildir: “Çocuk okuyor ve öğreniyor. Okuyan çocuk öğreniyor. (okuyan: sıfat-fiil); Çocuk okuyarak öğreniyor. (okuyarak: zarf-fiil); Çocuk okumak ile öğreniyor. (okumak: isim-fiil)” (Leontiç, 2017, s. 70). Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin yaptıkları fiilimsi eki hataları Tablo 26’da gösterilmektedir. Fransızcada fiilimsi yapıları Türkçedeki gibi eklerle değil ya bir sözcük ile ya da bir yan cümle ile karşılanmaktadır.

Tablo 25 Fransızca ve Türkçe fiilimsi ekleri karşılaştırması
Fransızcada ve Türkçede Fiilimsi Ekleri Karşılaştırması

#	Fransızca	Türkçe
1	L’enfant <u>qui étudie</u> apprend beaucoup	Okuy <u>an</u> çocuk çokça öğreniyor.
2	L’enfant apprend <u>en étudiant</u>	Çocuk okuy <u>arak</u> öğreniyor.

Tablo 26 Fiilimsi Eki Hataları
Fiilimsi Eki Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Fiilimsi Eki Hataları	H ₁	benim <u>geldim</u> ülkemde lyse eğitim yaptım.	Geldiğim ülkede lise eğitimimi tamamladım.
	H ₂	konuşma derslerde gramari turkce <u>konusur</u> ve öğrenirim.	Konuşma derslerinde dilbilgisini Türkçe konuşarak öğrenirim.
	H ₃	Sınavım <u>zor</u> yerler var ama ben yüksek puanlar aldım.	Sınavda zorlandığım yerler vardı ama ben sınavdan yüksek puan aldım.
	H ₄	Türk arkadaşlar çoklar yurttta. Odada türkler <u>kahyorlar</u> beraber ingiliçe konuşuyoruz.	Yurtta çok fazla Türk arkadaşım var. Odada kalan Türklerle İngilizce konuşuyoruz.
	H ₅	Türkiye’de lezetli yemekler yenir. Ben <u>seviyorum</u> yemekler sulu böregi	Türkiye’de lezzetli yemekler yenir. Su böreği sevdiğim yemeklerdendir.

İsim Tamlaması Hataları

İyelik bağlantısı ile birbirine bağlanmış iki veya daha çok isimden oluşan tamlamalara isim tamlaması denir. Türkçede isim tamlaması, ilgi hali eki almış tamlayan görevindeki bir ismin, iyelik eki almış tamlanan görevindeki bir isimle tek bir kavrama karşılık olacak şekilde birleşmesi ile kurulur ve belirli isim tamlaması adını alır: “çocuğun oyuncacı, kapının kolu, annemin işi, devletin gücü vb.”. Tamlayanı ilgi hali eki almadan kurulmuş olan tamlamalar belirsiz bir isim veya belirsiz bir kavramı gösterdikleri için belirsiz isim tamlaması diye adlandırılır: “çocuk oyuncacı, ana sütü, kapı kolu, kaldırım taşı, dil tutumu vb.”. Her iki türde de ikiden fazla ismin birleştirilmesi ile oluşturulan tamlamalar zincirleme isim tamlamalarıdır: “Şairin anlatımının canlılığı; hikâyecinin özelliklerinin belirtilmesi; Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası; Süt Endüstrisi Mamulleri Kurumu vb.” (Korkmaz, 1992, s. 90). Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin isim tamlamalarında yaptıkları hatalar Tablo 27’de belirtilmektedir. Fransızcada isim tamlamaları “de” edatı ile sağlanmaktadır:

Le jouet de l’enfant < çocuğun oyuncacı

Un jouet d’enfant < çocuk oyuncacı

Tablo 27

İsim Tamlaması Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
İsim Tamlaması Hataları	H ₁	Türk’ün yemekleri lezetli	Türk yemekleri lezzetlidir.
	H ₂	Odam arkadaşlarım ile türkce öğrenirim.	Oda arkadaşlarımla Türkçe öğreniyorum.
	H ₃	Derste saatleri çok cabuk geçer dilbilgisi zor olsada.	Dil bilgisi zor olsa da ders saati çok çabuk geçiyor.
	H ₄	Öğretmenlerin bilgi çok yüksektir.	Öğretmenlerin bilgisi çok iyidir.
	H ₅	Benim turkce seviyesi öncekinden daha iyi.	Türkçe seviyem eskisinden daha iyidir.

Sıfat Tamlaması Hataları

İsimleri nitelemek veya belirtmek maksadıyla isim ve ona bağlı sıfatın tamlama dizilişinde oluşturdukları kelime grubuna sıfat tamlaması denir. Bu dizilişte sıfat tamlayan, sıfat tarafından nitelenen veya belirtilen isim tamlanan görevindedir. Böyle tamlamalarda tamlayan da, tamlanan da eksiz durumdadır: “bir gün, küçük yol, eski yaşam, temiz bir adam” (Korkmaz, 1992, s. 133). Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin sıfat tamlamalarında yaptıkları hatalar Tablo 28’de gösterilmektedir. Fransızcada sıfatlar Türkçedeki adların önünde yer alabildiği gibi adlardan sonra da yer alabilmektedir.

Un homme propre < temiz bir adam / Mon propre homme < benim adamım

Tablo 28 *Sıfat Tamlaması Hataları*

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Sıfat Tamlaması Hataları	H ₁	İnşAllah <u>gelecek gün oraya gelecek,</u> seninle görüşeceğiz.	İnşallah bir gün gelecek seninle görüşeceğiz.
	H ₂	Türkiyede <u>şekerlik</u> pastalar çok şekerlik var	Türkiye’de çok fazla şekerli pasta var.
	H ₃	Türkçe <u>bir zor dil</u> ama öğrenmem çok zevkli	Türkçe zor bir dil ama onu zevkle öğreniyorum.
	H ₄	<u>Eglenci</u> vakit geçerim.	Eğlenceli vakit geçiriyorum.

Bağlaç Hataları

Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kuran ve söz içindeki iki kavram veya düşünceyi bütünleştiren görevli kelimelerdir. Bazı bağlaçlar, bağladıkları iki kelime veya yargıdan önce veya sonra tekrarlanarak da kullanılırlar: “ile, ve, de; ama, fakat, çünkü, zira vb.” (Korkmaz, 1992, s. 18). Etkinlikten elde edilen verilerde bağlaçların anlamsal olarak kullanımından kaynaklanan hatalardan ziyade yazım ve noktalama işaretleri ile kullanımlarından kaynaklanan hatalar tespit edilmiştir. Fransızcada bağlaçlar Türkçedeki gibi tek başlarına bir anlam ifade ettiği ve dil bilgisel olarak hemen hemen aynı görevi

üstlendiği için Türkçe bağlaçların kullanımını kavramak diğer dil bilgisi konularına göre hızlı olmaktadır. Öğrecilerin yaptıkları bağlaç hataları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Bağlaç Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Bağlaç Hataları	H ₁	Sınav zordu ama geçti. Ve iyi puanlar aldım.	Sınav zordu ama iyi puan aldım ve sınavdan geçtim.
	H ₂	Tebrikler <u>cünkü</u> okadar başarıyorsun <u>ve</u> kendini baKıyorsun	Tebrikler! Çünkü çok başarılısın. Kendine iyi bak!
	H ₃	fransızca konuşurum arapcada konuşabilirim, turkcede artık konuşabilirm.	Fransızca ve Arapça konuşabiliyorum. Artık Türkçe de konuşabiliyorum.
	H ₄	Haftasonu ya parkı gezeriz yada supermarchet gezeriz.	Hafta sonu ya parkta gezeriz ya da alışveriş merkezinde gezeriz.
	H ₅	Konuşma dersimde arkadaşlar ile role oynarız.	Konuşma dersinde arkadaşlarımla rol oynuyoruz.
	H ₆	İlk geldimde çok alışmadım <u>buyuzden</u> türkiye hiç sevmedim ve şimdi alışdım. <u>Ve</u> türkiye çok sevdim.	Türkiye’ye ilk geldiğimde alışamadım. Bu yüzden Türkiye’yi hiç sevemedim. Ama alıştığım için şimdi çok seviyorum.

Söz Dizim Hataları

“Bir dilde, kelimelerin, kelime gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen bilim dalına söz dizimi (sentaks) denmektedir” (Korkmaz, 1992, s. 33). Karahan (2010, s. 9) yan yana dizilen sözcüklerin, ya yargı bildirerek cümleyi, ya da varlık, kavram ve hareketleri karşılayarak sözcük gruplarını meydana getirdiğini ve bu dizilişin, belirli kurallara dayalı bir diziliş olduğunu ifade etmektedir. Kurallar dillere göre farklılık gösterse de diller arasında söz dizimi yapıları bakımından bazı ortaklıklar ve benzerlikler bulunabilir. Bunların oranı, o diller arasındaki köken ilişkilerinin derecesine göre değişmektedir. Türkçede söz diziminin en belirgin özelliği, sözcük gruplarında ve cümlede ana unsurun genellikle sonda bulunmasıdır. Türkçedeki söz dizime göre cümlenin öğeleri genel olarak “özne+tümleç+yüklem” şeklinde

sıralanmaktadır. Fransızcada ise cümlelerin ögeleri “özne+yüklem+tümleç” şeklinde sıralanmaktadır. Etkinlikten elde edilen verilere göre Frankofon öğrencilerin Türkçe söz diziminde yaptıkları hatalara Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 30

Söz Dizim Hataları

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Söz Dizim Hataları	H ₁	Derslerde bana kolay cümlelerin yapısı.	Cümle yapıları derslerde bana kolay gelmektedir.
	H ₂	Senin için çok mutluyum spor şampiyonası yapılacaktır.	Spor şampiyonasına katılmadan dolayı senin adına çok mutluyum.
	H ₃	burada ben çok meşgulüm bu yüzden hiçbir mesaj sana göndermedim.	Burada çok meşgul olduğumdan sana hiç mesaj gönderemedim.
	H ₄	burada çok parklar var spor yapmak için yada piknik için.	Burada spor ve piknik yapmak için çok fazla park var.
	H ₅	Benim odam arkadaşlar iyiler. onlar Türkler öncede hiç konuşmadık onlar İngilizce bilmiyorlar.	Oda arkadaşlarım Türk’tür. Onlar İngilizce bilmedikleri için başlarda birlikte konuşamıyorduk.
	H ₆	yaz tatili sabırsız bekliyorum gelmek için.	Oraya gelmek için yaz tatilini sabırsızlıkla bekliyorum.
	H ₇	AnKara’dan beri sen Haberlerine duymadım Ve nasıl hayad gidiyor bilmiyorum ama.	Ankara’ya geldiğimden beri senden haber alamadım. Sende ne haberler var?
	H ₈	ben AnKara’da iyi geldim. Geldikten sonra iki hafta kaldım ve ziyaret ettik arkadaşlarımla.	Ankara’yı sevdim. Geldikten iki hafta sonra arkadaşlarımla Ankara’yı gezdik.
	H ₉	Ben ve arkadaşım Ankara’da geldik merak ediyor,çünkü siz habeleriniz göndermedin.	Ben ve arkadaşım Ankara’ya geldiğimizden beri seni merak ediyoruz. Çünkü bize hiç haber ulaştırmadın.
	H ₁₀	Türkiye’ye çok güzel, hava serin, çok farklı yemek var ama çok çok lezzetli.	Türkiye çok güzel ve havası serindir. Orada çok farklı ve lezzetli yemekler var.
	H ₁₁	Seni bu mektup yazıyorum, seni için Konuşmak hayatım burası. Türkiye’de. Dört aydır. Tömer’de Türkçe öğreniyorum.	Sana bu mektubu Türkiye’den yazıyorum. Dört aydır TÖMER’de Türkçe öğreniyorum.
	H ₁₂	Kadar şimdi dersler iyi, okuyoruz, yazıyoruz, konuşuyoruz, dinliyoruz.	Dersler şuana kadar iyi gidiyor. Okuyoruz, yazıyoruz, konuşuyoruz, dinliyoruz.
	H ₁₃	Gerçekten yeni okul çok iyi.	Yeni okul gerçekten çok iyi.
	H ₁₄	Bir yeni haberim var.	Yeni bir haberim var.
	H ₁₅	ben iyiyim sağol merak etme.	Merak etme! Ben iyiyim. Sağol!
	H ₁₆	Bu üniversitesi çok iyi çünkü .	Çünkü bu üniversite çok iyidir.

Sözcük – Anlamsal Hatalar

Sözcükler, öğrenilen ilk dilsel birimler olarak ele alınabilir. Bir ses ve anlam birliğinden oluşan sözcüklerin öğrenilmiş olması, bir bakıma olgular ve nesnelerin ayrımlarının öğrenilmesi anlamına gelir. Buna bağlı olarak sözcük kullanımı, bölümlenmemiş bir bütün olarak düşünülebilecek olgular dünyasını dilsel açıdan algılanabilir biçimde parçalara ayırmakla eş değerlidir. Söz dizimsel açıdan doğru yapılanmış, ancak anlamsal açıdan bozuk olan tümceler için dört noktaya dikkat çekilir (Kempson'dan akt. Bayat, 2013, s. 124) :

1. “Tümceler dil bilgisel değildir ve bozuklukları ad-eylem birlikteliklerine ilişkin sınırlamalardan kaynaklanır.
2. Tümceler dil bilgisel değildir ve bozuklukları olası bir anlamsal yorumlarının olmayışından kaynaklanır.
3. Tümceler dil bilgiseldir, ancak tutarsızdırlar.
4. Tümceler dil bilgiseldir ve tuhaflıkları betimledikleri durumun tuhaflığından kaynaklanır.

Nurlu (2017, s. 3) dil öğreniminde sözcük bilgisinin önemi ile ilgili şu ifadeleri dile getirmektedir: “Yabancı dil öğreniminde sözcük bilgisinin gerekliliği bilinmektedir. Ancak zengin bir sözcük dağarcığının varlığı hedef dilde iletişim kurulmasında önemli bir yer tutsa da bunların dil bilgisi kurallarına göre kullanılması gerekmektedir. Yabancı dil öğrenenler için en temel kaynaklardan biri sözlüklerdir. Sözlüklerde örnek cümle kullanımının bulunması sözcük öğreniminde daha da etkili olur.”

Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin sözcük seçiminde sözlüklerden tam anlamıyla yararlanamadıkları, internet tabanlı sözlüklerden seçip kullandıkları sözcüklerin örnek cümle ile verilmemesi nedeniyle kimi zaman anlatılmak istenen bağlamı oluşturamadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Kempson'ın (Akt. Bayat, 2013, s. 124) “Tümceler dil bilgisel değildir ve bozuklukları ad-eylem birlikteliklerine ilişkin sınırlamalardan kaynaklanır.” hipotezi temelinde hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hatalarda kimi zaman öğrencinin ne anlatmak istediğine bağlam yardımıyla dahi ulaşamamıştır. Söz konusu hatalara Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31

Sözcük – Anlamsal Hatalar

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Sözcük Anlamsal Hatalar	H ₁	<u>Seni için konuşmak hayatım burası Türkiye’de</u>	Hayatımı burada Türkiye’de sürdüreceğimi sana söylemek istiyorum.
	H ₂	<u>İlk önce</u> ben Türkçem kötü. ama iyi puan aldım.	Başta Türkçem kötüydü. Ama sınavdan iyi puan aldım.
	H ₃	Ancak <u>farklı</u> hafta sonra tekrar sınava, A2 sınava, bu sınava çok zor ve ben düşük puan aldım.	Ancak ilerleyen haftalarda tekrar sınav yapıldı. A2 sınavı çok zordu ve ben düşük puan aldım.
	H ₄	Dil Bilgisi seviyorum, bu ders ne zor ne kolay ama <u>çok yakın ne zaman</u> yapıyorum.	Dilbilgisini seviyorum. Bu ders ne zor ne de kolay. Ama yakında bu derste de başarılı olacağım.
	H ₅	Nasıl <u>hayad</u> gidiyor bilmiyorum.	Hayatın nasıl gidiyor bilmiyorum.
	H ₆	Oyun oynadık mesela “Jubbyle <u>basketbul.</u>	Mesela Jubby ile basketbol oynadık.
	H ₇	Ben ve arkadaşım merak ediyor, çünkü siz <u>habeleriniz göndermedin.</u>	Ben ve arkadaşım seni merak ediyoruz. Çünkü senden haber alamadık.
	H ₈	İki haftadanki, arkadaşlarımla üniversite başladım.	İki hafta önce arkadaşlarımla üniversiteye başladık.
	H ₉	Türkiye’nin <u>başkanti</u> Ankara’dayım.	Türkiye’nin başkenti Ankara’dayım.
	H ₁₀	Beş aydır TOMER’dayım. <u>Burada iyi çerçeveler var ve takıp çok seçici.</u>	Beş aydır TÖMER’deyim. (Kullanılan sözcüklerden anlam çıkarılamamıştır.)
	H ₁₁	<u>Öğrenmemin</u> beş ayında çok şey öğrendim.	Eğitimimin ilk beş ayında çok şey öğrendim.
	H ₁₂	İnşallah <u>gelecek gün oraya gelecek</u> ve seninle beraber Şehrimi gezi yapacağız.	İnşallah yakında seninle beraber şehrimde gezeceğiz.
	H ₁₃	<u>Senin okul için kolay gelsin. tebrikler çünkü okadar başarıyorsun ve kendini bakıyorsun</u>	Okulunda başarılar diliyorum. Başarılarından dolayı seni tebrik ederim. Kendine iyi bak!
	H ₁₅	<u>TÖMER’de en sevdiğim ders yok.</u> Bütün derslerden hoşlanıyorum.	TÖMER’de sevmediğim ders yok.

Süreç Temelli Hatalar

Unutma Kaynaklı Hatalar

Unutma kaynaklı hatalar yazılı etkinlik sürecinde ünlü harf, ünsüz harf, hece, sözcük ve noktalama işaretlerinin bilinçsiz olarak unutulmasından kaynaklı ortaya çıkan öğrenci hatalarıdır. Unutma kaynaklı hatalar Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

Unutma Kaynaklı Hatalar

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Unutma Kaynaklı Hatalar	H ₁	Bazen <u>habeleri</u> konuşuyoruz.	Bazen haberler hakkında konuşuyoruz.
	H ₂	Telaffuz biraz zor ve <u>cünlenin</u> yapısı.	Telaffuz ve cümlelerin yapısı biraz zordur.
	H ₃	Farklı ve yeni <u>kültüler</u> tanıştım.	Farklı ve yeni kültürlerle tanıştım.
	H ₄	<u>Değer</u> arkadaşım	Değerli arkadaşım!
	H ₅	<u>Türkceyle</u> okuyacağım.	Türkçe okuyacağım.
	H ₆	<u>Spor şampiyonas</u> yapılacak.	Spor şampiyonası düzenlenecektir.

Ekleme Kaynaklı Hatalar

Ekleme kaynaklı hatalar öğrencilerin yazma sürecinde ek, sözcük ya da başka bir dil unsurunu sürekli tekrar etmeden dil edinim süreci dışındaki etmenlerden de etkilenecek yaptıkları hatalardır. Öğrencilerin yaptıkları ekleme kaynaklı hatalar Tablo 33’te görülmektedir.

Tablo 33

Ekleme Kaynaklı Hatalar

Hata Sınıfı	Hata Kodları	Tespit Edilen Hatalar	Doğru İfadeler
Ekleme Kaynaklı Hatalar	H ₁	İnsanlar çok <u>mutluıyorlar</u> .	İnsanlar çok mutludur.
	H ₂	Türkiye’ye çok güzel	Türkiye çok güzeldir.
	H ₃	Tatlı çok <u>şekerlik</u> ama ben sevmiyorum.	Tatlılar çok şekerlidir. Ama ben şekerli tatlıları sevmiyorum.
	H ₄	<u>Derslerle</u> kolay ve zor değil.	Dersler kolay ve zor değildir.
	H ₅	Öğretmenlerim <u>derslerisi</u> çok iyi anlattılar.	Öğretmenlerim dersleri çok iyi anlatıyor.
	H ₆	Ankara’da geziyoruz çok güzel <u>bir</u> yerler var.	Ankara’da çok güzel yerler var.
	H ₇	Bazen meşhür <u>müzelerini</u> geziyorum.	Bazen meşhur müzeleri geziyorum.
	H ₈	<u>Seninle</u> beraber şehrimi gezi yapacağız.	Beraber şehirde gezeceğiz.
	H ₉	Burada çok <u>parklar</u> var.	Burada çok park var.
	H ₁₀	Odam arkadaşlar <u>onlar</u> birlikte eğleniyoruz.	Oda arkadaşlarımla birlikte eğleniyoruz.

2.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular

İkinci etkinlikte öğrencilere deneyimlerini anlatabilecekleri bir yazma çalışması ve sorunlarını aktarabilecekleri bir dilekçe hazırlama çalışması verilmiştir. AOBM’de (2013, s. 65) B2 düzeyindeki dil öğrenenlerin yazılı anlatım becerileri için “Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir.” şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden geçmişte yaşamış oldukları deneyimlerini anlatabilecekleri bir yazma çalışması düzenlemeleri istenmiştir. Öğrenciler yazılı anlatım tekniklerinden serbest yazma tekniğini kullanarak geçmişte asla yapmadıkları, zorda kaldıkları için yaptıkları ve zevkle yaptıkları deneyimlerini paylaştıkları üç ayrı paragraf kaleme almıştır. Etkinlik Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe yazma kulüp çalışmalarından “Birer Deneyiminizi Anlatınız” başlıklı yazma etkinliğinden oluşturulmuştur (Esogü Tömer, 2018, s. 84). Bu etkinliğin ardından öğrencilere bir dilekçe örneği gösterilmiş ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniği ile kendilerinden verilen yönergeler doğrultusunda bir dilekçe yazmaları istenmiştir. Etkinliklerden elde edilen verilerin incelenmesinde Corder’ın hata analizi süreçlerine uyularak ayrıca Rosmawan’ın (2016, s. 6) yabancı dil öğretiminde bütüncül değerlendirme ölçeğinden de yararlanılmıştır. Maltepe (2006, s. 54) bütüncül değerlendirme yönergelerinin değerlendiricilerin ve öğrencilerin bir yazıda yaratılmak istenilen genel etkiye ulaşmaları için tüm yazma özelliklerini uyumlu bir şekilde nasıl kullandıklarını tespit etmelerine kolaylık sağladığını ifade etmektedir. Bu süreçte yazıyı okuyan değerlendirici, yazarın yazıyı oluştururken yazma özelliklerini ne ölçüde kullanabildiği konusunda bir fikir sahibi olur. Bunun için değerlendirici, seçmiş olduğu örnek yazıları çeşitli puanlama sistemleriyle “yeterli, gelişme gösteren, yeni başlayan” şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutarak ortak bir değerlendirmede bulunmayı amaçlar. Etkinlikte öğrencilerin elde ettikleri puanlar resmi bir nitelik taşımadığı için çalışmada öğrenci puanları ayrıca belirtilmeyerek yazılı anlatımların genel olarak düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 34

Rosmawan'ın (2016) Yaratıcı Yazmada Bütüncül Değerlendirme Ölçütleri

Düzye	Ölçüt
Yetkin Dil Kullanımı	C2
	1) Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren birden fazla paragrafı zorlanmadan yazabilir. 2) Geçiş ve bağlantı ifadelerinden yararlanarak karmaşık cümleleri ve söz dizime uygun dil bilgisel yapıları etkili bir şekilde kullanabilmektedir. 3) Gerekli sözcükleri yetkin bir şekilde kullanabilmektedir. 4) Anlam karmaşasına yol açmayacak yazım ve noktalama hataları yapabilmektedir.
	C1
Bağımsız Dil Kullanımı	B2
	1) Ana fikri destekleyici detaylarla bir ya da aralarında mantıksal örüntü bulunan daha fazla paragraf oluşturabilir. 2) Anlamsal açıdan karmaşaya sebep olmayan cümle yapılarındaki hatalarla birlikte uygun zamanları, doğru söz dizime sahip dil bilgisel yapıları kullanabilir. 3) Amaca uygun çok çeşitli sözcükleri kullanabilir. 4) Dil bilgisel yapıların tekrarlanmasında anlam karmaşasına yol açmayan hatalar yapabilir.
	B1
Temel Dil Kullanımı	A2
	1) Bir fikir çerçevesinde çoğu zaman tutarsız, sıralı cümleler oluşturabilir. 2) Basit zamanlarla birlikte özne yüklem uyumsuzluğu bulunan birleşik cümleler oluşturabilir. 3) Sıkça kullanılan sözcükleri çoğu zaman söz dizime ve eklere dikkat etmeden kullanır. 4) Çoğu zaman anlam karmaşasına neden olan yazım ve noktalama hataları yapar.
	A1
	1) Yazma yoluyla anlamlı aktarımda bulunabilir. 2) Ağırlıklı olarak örnek cümlelere bakarak basit cümleler oluşturabilir. 3) Sınırlı sayıda ya da tekrar eden sözcükler kullanır. 4) Yazım ve noktalamada düzen yoktur.
	1) Fikirler arasında tutarlılık ya da bütünlüğe dair hiçbir bulgu yoktur. 2) Basit sözcüklerle görsellere ve örnek cümlelere bakarak kendi cümlelerini kurabilir. 3) Örneklerden doğrudan alıntı yapabilir. 4) Yazım ve noktalamada yetkinlik düzeyi düşüktür.

Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü

Yabancı dil öğrenen B2 düzeyindeki bağımsız dil kullanıcılarının bütüncül değerlendirme ölçütlerine göre ana fikre uygun, aralarında anlamsal bağıntı olan, fakat söz dizimsel açıdan hatalı cümlelerle oluşturulmuş paragraflar yazabilecekleri bildirilmektedir. Etkinlikten elde edilen verilere göre Frankofon öğrencilerin çoğunun ana fikir çerçevesinde aralarında anlamsal bağıntı bulunan fakat dil bilgisel yapılarda hatalar olan cümleler oluşturdukları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise paragrafları oluşturamadıkları bunun yerine tek bir cümleyle ya da cümleleri alt alta sıralayarak düşüncelerini yansıtmak istedikleri gözlemlenmiştir.

Asla yapmadım:

- + Çocukken, kreşe hiç (ana okulu) hiç gitmedim.
- + hayatımda arabayı hiç sürmedim.
- + Aslamı hiç görmedim.
- +

Şekil 4 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örnek₁)

Asla yapmadım:

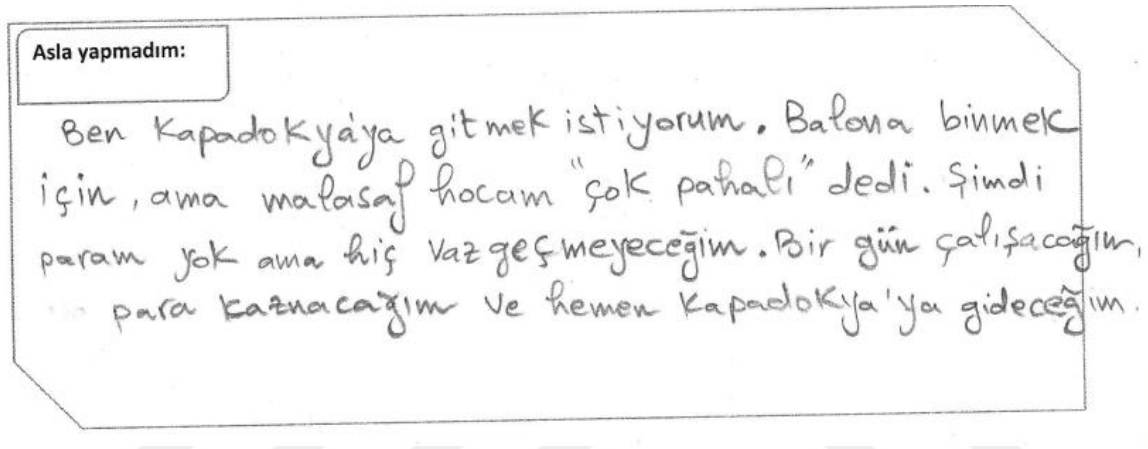
- Hiçbir parasüt atlaması asla yapmadım
- Hiç asla şalmadım

Şekil 5 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örnek₂)

Şekil 4’te ve 5’te öğrenciler düşüncelerini bir paragrafta belirtmek yerine alt alta sıralı cümleler halinde yazmıştır. Örnek₂’deki gibi bazı öğrencilerin ise verilen yönergelerin üstlerine Fransızca karşılıklarını da yazarak yazma süreci boyunca ana dile başvuruda bulundukları görülmüştür.

Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü

Yabancı dil öğrenen B2 düzeyindeki bağımsız dil kullanıcılarının bütüncül değerlendirme ölçütlerine göre sınırlı sayıda geçiş ve bağlantı ifadeleriyle birlikte çeşitli zamanlarda, fakat özne yüklem uyumsuzluğunun olduğu karmaşık cümleler oluşturabileceği bildirilmektedir. Etkinlikten elde edilen verilere göre Frankofon öğrencilerin çoğunun Türkçe karmaşık cümle yapılarını oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bu tür cümlelerde özellikle söz dizim hataları ya da yazım ve noktalama hatalarının yapıldığı görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise karmaşık cümleleri oluşturamadıkları bunun yerine basit cümleleri noktalama işaretleri yardımıyla art arda sıralayarak düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir.



Şekil 6 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₃)

Örne₃’te görüldüğü üzere öğrenci bağlaçları kullanarak karmaşık cümleler oluşturabilmiştir. Fakat cümleler arasında söz dizim ya da yazım ve noktalama hataları bulunmaktadır. Örn₃:

Hatalı Tümce: “Ben Kapadokya’ya gitmek istiyorum. Balona binmek için, ama malasaf hocam “çok pahalı” dedi.”

Düzeltilme: “Balona binmek için Kapadokya’ya gitmek istiyorum. Ama hocam maalesef “çok pahalı” dedi.”

Öğrencilerin sözcüklerinde Örne₃’teki “Kapadokya” gibi gereksiz biçimde büyük harfler tespit edilmiştir. Bunun yanında anlam karmaşası yaşanmasa da cümlelerin öğelerinin yanlış kullanımından kaynaklanan anlam düşüklükleri belirlenmiştir.

Zorda kaldığım için yaptım:

Üniversiteye başlamadan önce, TÖMER'de Türkçe okumalıyım.
Pek çok türkler sadece türkçe konuşabiliyorlar bu yüzden
Türkçe öğreniyorum şimdi, böylece Türkiye'de hayatım daha
kolay olacak ve türk ile iletişim kurmayabileceğim.

Şekil 7 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₄)

Örne_{k4}'te öğrencinin geçiş ve bağlantı ifadelerini yazısında kullanabildiği tespit edilmiştir. Fakat neredeyse her cümlede dil bilgisi hatası yaptığı görülmektedir. Öyle ki bu hatalar sebebiyle bazı cümlelerde anlam karmaşası yaşanmaktadır. Örn₄ :

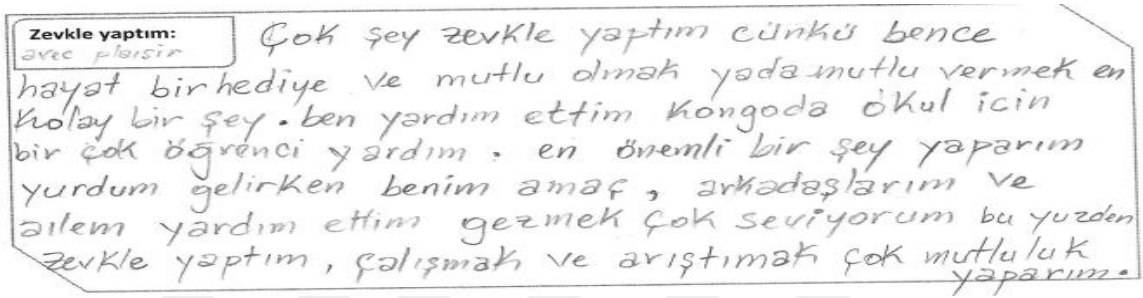
Hatalı Tümce: “ *Pek çok türkler sadece Türkçe konuşabiliyorlar bu yüzden Türkçe öğreniyorum şimdi, böylece TürKiye'de hayatım daha kolay olacak ve türk ile iletişim Kurmayabileceğim.*”

Düzeltilme: “ Pek çok Türk sadece Türkçe konuşabiliyor. Bu yüzden şimdi Türkçe öğreniyorum. Böylece Türkiye'de hayatım daha kolay olacak ve Türklerle iletişim kurabileceğim.”

Örne_{k4}'te öğrenci “türkler” sözcüğüne küçük harfle başlamıştır. “*Pek çok türkler sadece Türkçe Konuşabiliyorlar.*” cümlesinde özne yüklem uyumsuzluğu görülmektedir. “*türk ile iletişim Kurmayabileceğim*” cümlesinde ise olumsuzluk ekinin gereksiz kullanımından kaynaklı anlam karmaşası yaşanmıştır.

Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü

Yabancı dil öğrenen B2 düzeyindeki bağımsız dil kullanıcılarının bütüncül değerlendirme ölçütlerine göre kimi zaman anlaşılması zor olsa da genellikle amaca uygun sözcükler kullanabildikleri bildirilmektedir. Etkinlikten elde edilen verilere göre Frankofon öğrencilerin çoğunun sözcük kullanımında düzeyin gerektirdiği yetkinliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise sözcük seçimlerinde cümlede anlam karmaşasına yol açabilecek kullanımlarının olduğu tespit edilmiştir.

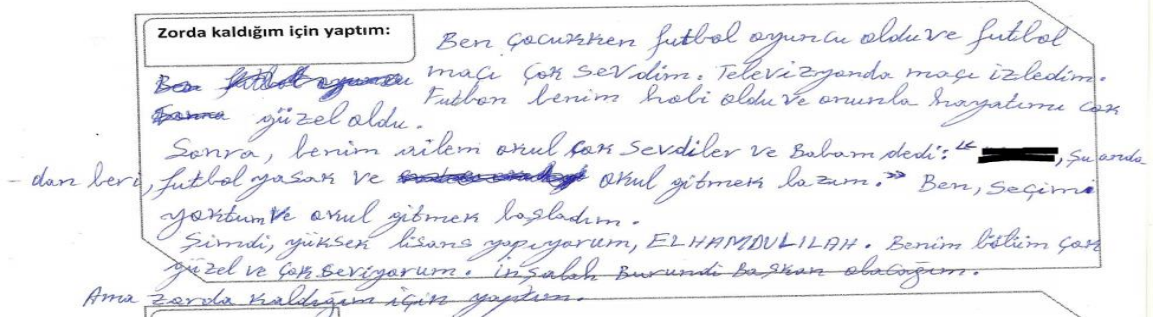


Şekil 8 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₅)

Örne₅’te öğrencinin düşüncelerini yansıtmakta fazla zorlanmadığı görülmektedir. Fakat sözcük seçimlerindeki hatalar anlamda daralmalara ve karmaşalara yol açmaktadır.

1. Hatalı Tümce: “Mutlu olmak ya da mutlu vermek en Kolay bir şey.”
Düzeltilme: “Mutlu olmak ya da mutluluk vermek en kolay şeydir.”
2. Hatalı Tümce: “ben yardım ettim Kongoda oKul için bir çok öğrenci yardım.”
Düzeltilme: “Kongo’da okuldaki birçok öğrenciye yardım ettim.”
3. Hatalı Tümce : “çalışmak ve araştırmak çok mutluluk yaparım.”
Düzeltilme: “Çalışmak ve araştırmak beni çok mutlu eder.”

1 numaralı cümlede öğrencinin “mutlu vermek” şeklinde kullandığı sözcükte ek hatası yapıldığı için cümlenin anlamında düşüklük yaşanmıştır. 2 numaralı cümlede ise söz dizimi hataları başta olmak üzere öğrencinin sözcük tekrarı yapmış olması cümlenin anlamında karmaşaya yol açmaktadır. 3 numaralı cümlede öğrenci Türkçede olmayan “mutluluk yaparım” ifadesini kullanarak cümlenin anlamında daralmaya yol açmıştır.



Şekil 9 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₆)

Örnek₆’da öğrenci ana fikri yansıtan düşüncelerini düzeyin gerektirdiği yetkinlik çerçevesinde yazıya aktarmaya çalışmaktadır. Fakat öğrencinin cümlelerinde bazı sözcüklerde hatalı ek kullanımından kaynaklı anlamsal daralmalar görülmüştür. Ayrıca öğrenci sözcük seçimlerinde Fransızca kelime haznesine yani ana diline başvurarak Türkçede olmayan sözcükleri uyarlamaya çalışmıştır.

1. Hatalı Tümce: “ Ben çocukken futbol oyuncu oldu ”

Düzeltilme: “Çocukken futbolcu oldum.”

2. Hatalı Tümce: “ Ben, seçimi yoktum ve okul gitmek başladım. ”

Düzeltilme: “ Başka seçeneğim yoktu ve okula gitmeye başladım.”

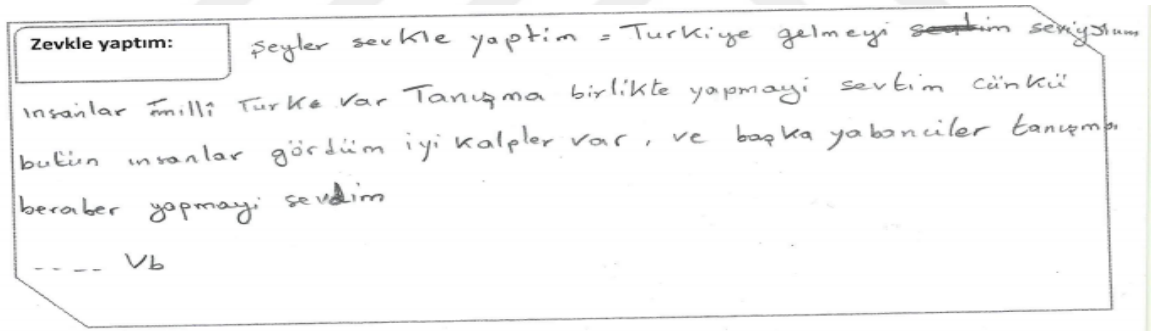
3. Hatalı Tümce: “ Şimdi, yüksek lisans yapıyorum, ELHAMDULILAH. inşalah Burundi basKan olacağım. ”

Düzeltilme: “ Şimdi elhamdülillah yüksek lisans yapıyorum. İnşallah Burundi Başkanı olacağım.”

Öğrenci hatalarına bakıldığında 1 numaralı cümlede öğrenci ana dilinden olumsuz aktarma yapmıştır. Fransızcada futbolcu sözcüğü “ le joueur de football < futbol oyuncusu” olarak kullanılabilir. 2 numaralı cümlede “seçenek” sözcüğü yerine “seçim” sözcüğünün kullanılmasıyla cümlede anlam karmaşası yaşanmıştır. 3 numaralı cümlede ise ünlem ifadelerinin yazım kurallarına uygun olmadığı belirlenmiştir. Türkçede dinsel ünlem içeren ifadeler küçük harflerle, din ve mitoloji ile ilgili özel adların ilk harfleri büyük harfle yazılır.

Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü

Yabancı dil öğrenen B2 düzeyindeki bağımsız dil kullanıcılarının bütüncül değerlendirme ölçütlerine göre yapılan hatalarla kimi zaman anlam karmaşasına neden olsa da yazım ve noktalama kurallarını uygun şekilde kullanabildikleri bildirilmektedir. Aynı şekilde AOBM’de (2013, s. 120) bağımsız dil kullanıcılarının alışılmış yazı düzeni ve bölümleme kurallarına sadık kalarak birbiriyle bağlantılı ve açıkça anlaşılır şekilde yazabildiği ve ana dilin etkisi olmakla birlikte yazım ve noktalama kurallarına büyük ölçüde uydukları vurgulanmaktadır. Etkinlikten elde edilen verilere göre Frankofon öğrencilerin çoğunun yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımında düzeyin gerektirdiği yetkinliğe sahip oldukları fakat hızlı yazma ve dikkatsizlik vb. sebeplerle hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise belirtilen sebeplerin dışında bilgi eksikliğinden de kaynaklanan yazım kurallarında önemli hatalar yaptıkları ve noktalama işaretlerini yeterli şekilde kullanmadıkları görülmüştür.



Şekil 10 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₇)

Örnek₇’de öğrencinin yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmediği görülmektedir.

1. Hatalı Tümce: “şeyler sevkile yaptım.”

Düzeltilme: “Zevkle yaptığım şeyler:”

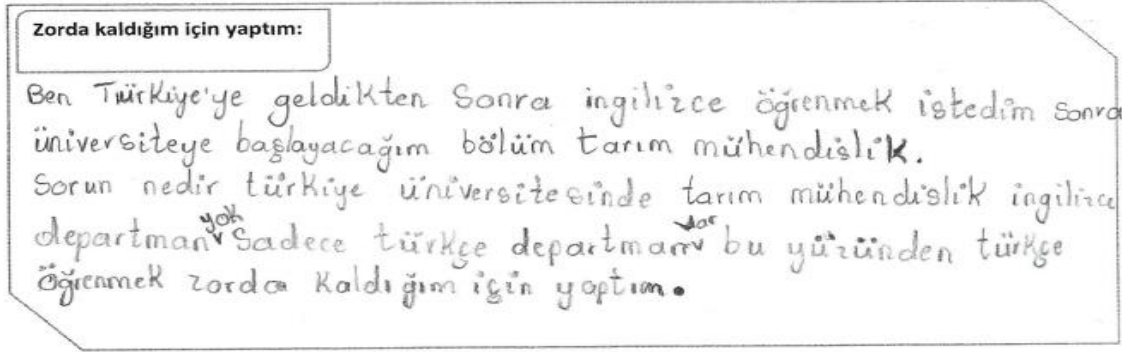
2. Hatalı Tümce: “cünKü butün insanlar gördüm iyi kalpler var”

Düzeltilme: “Çünkü gördüğüm kadarıyla bütün insanların kalpleri iyidir.”

3. Hatalı Tümce: “*Var Tanışma birlikte yapmayı sevdim cünKü bütün insanlar gördüm iyi kalpler var,*”

Düzeltilme: “ İnsanları tanıdıkça sevdim çünkü gördüğüm kadarıyla bütün insanlar iyi kalplidir.”

Öğrencinin her üç cümlesinde hem yazım hataları yapılmış hem de noktalama işaretleri uygun şekilde kullanılmamıştır. 1 numaralı cümlede “zevkle” sözcüğü “sevkle” şeklinde yazılarak cümlede bağlama uymayan farklı bir sözcük kullanılmıştır. 2 numaralı cümlede “cünKü, bütün, insanlar” sözcükleri doğru harflerle yazılmamıştır. Etkinlikten elde edilen verilerde Frankofon öğrencilerin genellikle küçük yazılması gereken “k” harfinin sözcük başı dışında da büyük harfle yazıldığı tespit edilmiştir. 3 numaralı cümlede uygun yerlerde noktalama işaretleri kullanılmamış ya da yanlış noktalama işareti kullanılmıştır.



Şekil 11 “Geçmişteki deneyimleri yazabilme etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₈)

Örneğ₈'de öğrenci yazım ve noktalama kurallarına uymayarak hatalı cümleler oluşturmuştur.

1. Hatalı Tümce: “ *Ben TürKiye'ye geldikten sonra ingilizce öğrenmek istedim*”

Düzeltilme: “Türkiye'ye geldikten sonra İngilizce öğrenmek istedim.”

2. Hatalı Tümce: “*Sorun nedir türkiye üniversitesinde*”

Düzeltilme: “ Türkiye’de üniversitelerdeki sorun nedir?”

3. Hatalı Tümce: “ *bu yüzünden türkçe öğrenmek zorda Kaldığım için yaptım.*”

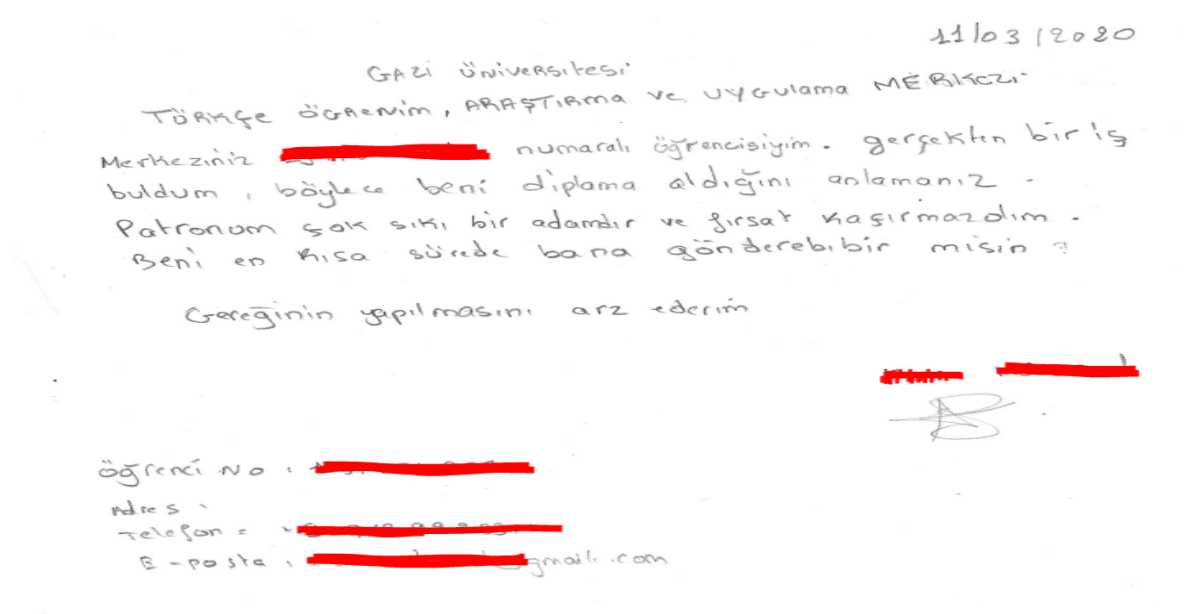
Düzeltilme: “ Bu yüzden zorda kaldığım için Türkçe öğrendim.”

Öğrencinin 1 numaralı cümlesinde yabancı dil adı “İngilizce” küçük harfle başlamıştır. Oysa yabancı dil adları büyük harfle başlamalıdır. Öğrencinin 2 numaralı cümlesinde ülke adı küçük harfle başlamıştır. “Türkiye” büyük harfle yazılmalıdır. Öğrencinin 3 numaralı cümlesinde “Türkçe” büyük harfle başlamalıdır.

İkinci etkinliğin ikinci aşamasında bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğinden yararlanılarak öğrencilere bir dilekçe örneği okutulmuş ve öğrencilerden de belirtilen konuda dilekçe yazmaları istenmiştir. AOBM’de bağımsız düzey kullanıcıların bir sorun için farklı fikirleri ve çözüm olanaklarını birbirleriyle ölçüp değerlendirebileceği, farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyip mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabileceği ifade edilmektedir.

Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde Frankofon öğrencilerin resmi bir dilekçe ile genel olarak sorunlarını ve isteklerini anlatabilecek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin ana fikir çerçevesinde hazırlanmış yönergelerle uyamadıkları bunun dışında başka konularda dilekçe hazırladıkları görülmüştür.



Şekil 12 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₁)

Örnek₁'de öğrenci verilen yönergeler doğrultusunda ana fikre uygun bir dilekçe hazırlamıştır. Fakat söz diziminde ve sözcük seçiminde yaptığı hatalar cümlelerde anlam karmaşasına yol açmıştır.

1. Hatalı Tümce: “*gerçekten bir iş buldum, böylece beni diploma aldığını anlamanız.*”

Düzeltilme: “ İş bulmamdan dolayı diplomamı almak istemekteyim.”

2. Hatalı Tümce: “*Patronum çok sıkı bir adamdır ve fırsat Kaçırmazdım.*”

Düzeltilme: “ Belge teslimindeki zaman sınırından dolayı iş fırsatını kaçırmak istemiyorum.”

3. Hatalı Tümce: “ *Beni en Kısa sürede bana gönderebibir misin?*”

Düzeltilme: “Diplomayı en kısa sürede tarafıma göndermenizi rica ederim.”

Mali devlet lisesi Öğrenci işleri

11/03/2020

Mali devlet liseniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim 2018-2019 yılında. Gelecek yıl üniversiteye devam etmek istiyorum ama talep için !
meruniyet belgesi gerekli ve müdür kendi eliyle imza atmali.
Ayrıca not döküm belgesini ve müdür bana mufavat verecek yani ben iyi yoksa tembel öğrenci en kısa sürede üniversiteye göndermem lazım. Söi konusu belgelerin tarafıma verilmesini talep etmekteyim.
Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Öğrenci NO : [REDACTED]
Adres : [REDACTED] Mah. No: [REDACTED]
Telefon : [REDACTED]
E.posta : [REDACTED]@gmail.com

Şekil 13 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₂)

Örne₂’de öğrenci yönergelerde belirtilen hususlara uymayarak farklı bir konuda dilekçe hazırlamış olsa da dilekçede bulunması gereken resmi dil ve kurallara büyük ölçüde uyduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin sözcük dağarcığında “öğrenci başarı durum belgesi” gibi bazı Türkçe sözcüklerin karşılığı bulunmadığı için farklı ifadelerle sözcüğü tanımlama ihtiyacı duyduğu belirlenmiştir.

Hatalı Tümce: “Ayrıca not döküm belgesini ve müdür bana mufavat verecek yani ben iyi yoksa tembel öğrenci”

Düzeltilme: “ Ayrıca not döküm belgesi ve müdür tarafından imzalı öğrenci başarı durum belgesi gereklidir.”

Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen bulgulara öğrencilerin genel olarak örnekten yola çıkarak dilekçe oluştururken birbiriyle tutarlı karmaşık cümleler kurabildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında bazı öğrencilerin ise bağlantı ifadelerini uygun şekilde kullanamamalarından dolayı cümlelerde anlam karmaşalarına yol açtıkları görülmüştür.

11 / 03 / 2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü,
Elektrik Mühendisliği bölüm başkanı,

Sorun: Mezuniyet Belgesi Talep Dilekçesi.

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. Bir iş başvurusu için mezuniyet belgesi almam gerekmektedir. Bu iş yurt dışında olduğundan, İngilizce versiyonuna ihtiyacım var. Son başvuru tarihi ayın sonu, erken almam için çok memnun olacağım. Gereğinin yapılmasını arz ederim.

[REDACTED]

Öğrenci No : [REDACTED]
Adres : [REDACTED]
Telefon : [REDACTED]
Eposta : [REDACTED]@gmail.com

Şekil 14 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₃)

Örnek₃’te öğrencinin yönergeleri oldukça başarılı takip ettiği ve bağımsız dil kullanıcısı düzeyinin gerektirdiği söz dizim kurallarına uyduğu ve yeterli sözcük zenginliğine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı cümlelerde kip eki kullanımındaki hatalardan dolayı cümlelerde anlam daralması tespit edilmiştir.

Hatalı Tümce: “ Son başvuru tarihi ayın sonu, erken almam için çok memnun olacağım.”

Düzeltilme: “ Mezuniyet belgesini erken alabilirsem çok memnun olacağım.”

11/03/2020
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTE
Türkçe Öğretim, uygulamaları ve araştırma Merkezi Müdürlüğüne
TÖMER Merkezine [redacted] numaralı öğrenciyim. TÖMER eğitimimi
bitirdim ve dil sertifikam yok.
Bunu almak için eğitim bakanlığına gittim ama reddettiler.
Sertifikalarımı kolayca alabilmem için bana oraya götürebileceğim
bir mektup verilir miyim.
Gereğinin yapılmasını arz ederim

Öğrenci No: [redacted]
Adres = [redacted]
Telefon = [redacted]
E-posta = [redacted] @ yahoo.com

Şekil 15 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₄)

Örne₄’te öğrencinin bağlaçları kullanarak karmaşık cümleler oluşturabildiği görülmektedir. Bazı cümlelerde ise özne yüklem uyumsuzluklarından ortaya çıkan hatalar tespit edilmiştir.

1. Hatalı Tümce: “Sertifikalarımı Kolayca alabilmem için bana oraya götürebileceğim bir mektup verilir miyim.”

Düzeltilme: “Sertifikamı kolayca alabilmek için bana söz konusu daire başkanlığına iletebileceğim bir öğrenci belgesi verebilir misiniz?”

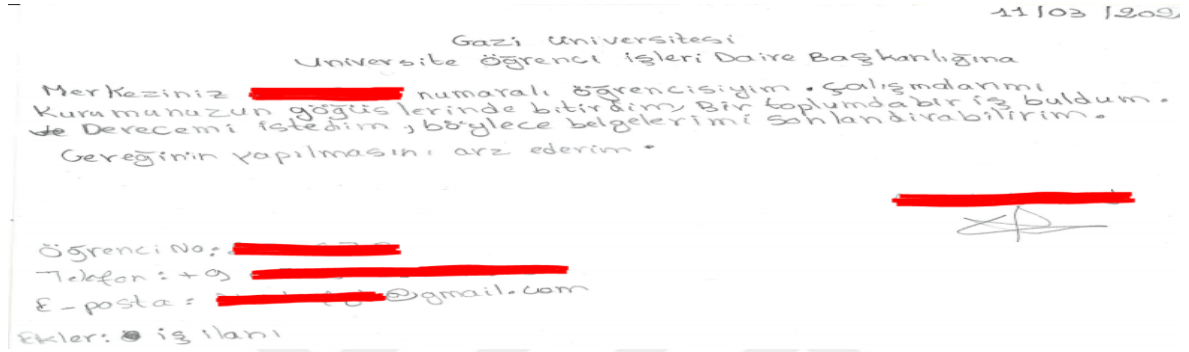
2. Hatalı Tümce: “Bunu almak için eğitim bakanlığına gittim”

Düzeltilme: “Belgeyi almak üzere Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı’na gittim.”

Öğrenci, 1 numaralı cümlede özne yüklem uyumunda hata yapmıştır. 2 numaralı cümlede ise “daire başkanlığı” sözcüğü yerine “eğitim bakanlığı” sözcüğünü kullanarak hata yapmıştır.

Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen bulgulara Frankofon öğrencilerin genel olarak sözcük kullanımında bağımsız kullanıcı düzeyinin gerektirdiği sözcük dağarcığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerde ise özellikle dilekçe yazımı gibi resmi yazışmalarda kullanılması gereken resmî dil kullanımının dışında daha samimi olan günlük konuşma dilinin kullanıldığı belirlenmiştir.



Şekil 16 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₅)

Örne₅’te öğrencinin kullandığı sözcüklerde ana diline başvurmadan kaynaklı olumsuz aktarım hataları tespit edilmiştir.

1. Hatalı Tümce: “Çalışmalarımı kurumunuzun göğüslerinde bitirdim.”

Düzeltilme: “Eğitimimi kurumuzda tamamladım.”

2. Hatalı Tümce: “Bir toplumda bir iş buldum.”

Düzeltilme: “Bir şirkette iş buldum.”

Örne₅’te öğrencinin ana dili olan Fransızca sözcüklerin karşılığını Türkçe sözlükteki bağlama uymayan ilk anlamını kullanmasından kaynaklı hatalar yaptığı görülmektedir. 1 numaralı cümlede öğrenci Fransızcadaki “au sein de votre institution < kurumunuzun bünyesinde ” ifadesindeki “bünye” sözcüğünü Türkçe sözlükteki ilk anlamı olan “göğüs” olarak kullanmıştır. 2 numaralı cümlede ise Fransızca “la société” sözcüğünü Türkçe sözlükteki ilk anlamı olan “toplum” olarak kullanarak cümlenin anlamında karmaşaya sebep olan hatalar yapmıştır.

Gazi Üniversitesi

Türkçe öğrenim , uygulama ve araştırma Merkezi Müdürlüğüne
beni tanıtıyorum . Benim adım [REDACTED] , ben yârmi (20) yapıdayım
çabuk biliyim . şimdi Gazi üniversitesinde Türkçe Tamer'e öğreniyorum , ama öğrendikten
sonra, buradaki yüksek lüanse yapmak istiyordum ama öğrenci işleri söyledi ALE
yapanıcı için ve ALES veya GRE lazım , üniversitesinde girmek için , ~~ama~~ birinci
ALES ve GRE için kurs lazım ve puan 75 yuksek lazım . ama bu şeyler mümkün
değilim çünkü karşı laymam yok ve Türkçe matematik ~~de~~ bilmiyorum ama
matematik Fransızca yaptım ama Türkçe ~~yok~~ yapmadım Bu yüzden ise yardım
edebilir misiniz ? ALES ^{ve GRE} yapmak zor . A1

Şekil 17 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₆)

Örnek₆’da öğrencinin sözcüklerin yazımlarında hatalar yaptığı ve Türkçe ve Fransızcadaki ortak sözcüklerin kullanımında karmaşa yaşadığı görülmüştür.

1. Hatalı Tümce: “yapanıcı için ve ALES veya GRE Lazim.”

Düzeltilme: “Yabancılar için ALES ve GRE gereklidir.”

2. Hatalı Tümce: “Türkçe matematik bilmiyorum ama matematik Fransızca yaptım”

Düzeltilme: “Matematiği Türkçede yapamıyorum ama Fransızcada yapabiliyorum.”

1 numaralı cümlede öğrenci “yabancı” sözcüğünü hatalı yazmıştır. 2 numaralı cümlede ise “matematik ve Fransızca” sözcüklerini ana dilindeki gibi yazmaya çalışmıştır.

Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin çoğunlukla yazım ve noktalama kurallarına uydukları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise yazım ve noktalama kurallarına uymadıkları bu yüzden cümleler arasında anlamsal bütünlüğün kurulamadığı görülmüştür.

11/03/2020

Gazi Üniversitesi
Üniversite Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına
Merkeziniz ~~numaralı~~ öğrencisiyim. Eğitimim tamamladım.
Bir iş başvurusu yapacağım. Başvuru için istenen belgeler arasında
mezuniyet durumum gösteren bir belge istenmektedir.
Gereğini yapılmasına arz ederim.

~~_____~~

Şekil 18 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn7)

Örnekte de öğrencinin cümleler arasında noktalama işaretlerini kullanmadığı bununla birlikte cümle başlarına ise büyük harfle başladığı görülmektedir.

Hatalı Tümce : “Eğitimiz tamamladım Bir iş başvurusu yapacağım”

Düzeltilme: “Eğitimimi tamamladım. İş başvurusu yapacağım.”

11/03/2020

Gazi Üniversitesi
Elektrik mühendisliği bölüm başkanı

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. Eğitimim
tamamladım ve iş başvurusu yapacağım. Başvuru için
mezuniyet belgesi göstermem lazım. Gelecek hafta
mukabeletim var. Kısa zaman var biliyorum, ama sizden
yardım almak için çok memnun olacağım.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Şekil 19 “Dilekçe yazıyorum etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn8)

Örnekte de çoğu Frankofon öğrencinin yaptığı gibi cümle başı ve özel ad dışında “k” harfinin büyük harfle yazıldığı görülmektedir. Ayrıca bazı sözcüklerde ek hatası yapıldığı, bazı cümlelerde ise Türkçede olmayan sözcüklerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

1. Hatalı Tümce: “MerKeziniz / GeleceK / muKabeletim / yardım almaK”

Düzeltilme: “Merkeziniz / Gelecek / yardım almak”

2. Hatalı Tümce: “Eğitimim tamamladım.”

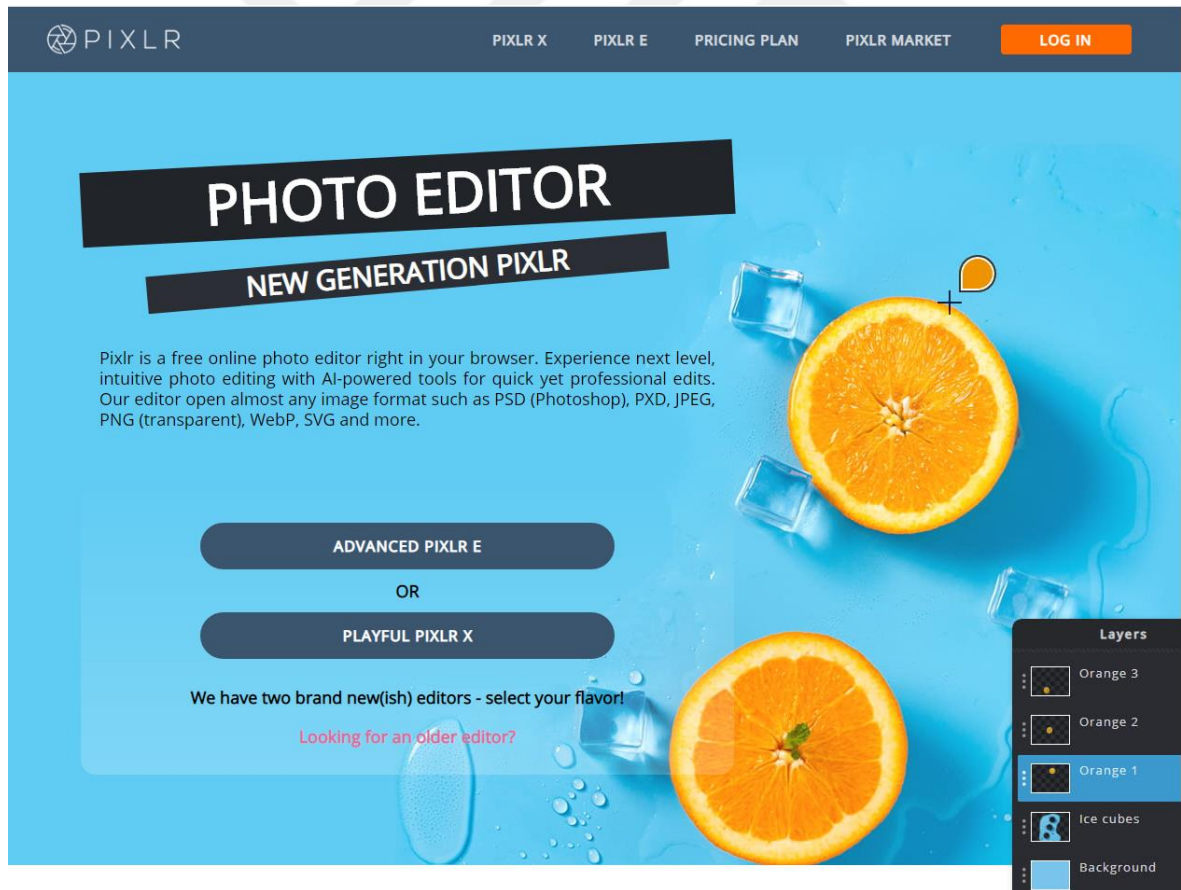
Düzeltilme: “Eğitimimi tamamladım.”

3. Hatalı Tümce: “GeleceK hafta muKabeletim var.”

Düzeltilme: “Gelecek hafta iş görüşmem var.”

3.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular

Üçüncü etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma becerilerini geliştirebilecekleri bir afiş hazırlama çalışması yaptırılmıştır. AOBM’de (2013, s. 64) yabancı dil kullanıcılarının yaratıcı yazma tekniklerini kullanarak bir ya da daha çok okuyucu tarafından okunulacak afişler, formlar, raporlar, mektuplar vb. yazılı ürünleri kaleme alabileceklerine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrencilerden Covid-19 salgınına yönelik bilgilendirici bir afiş hazırlamaları istenmiştir. Etkinlikten elde edilen veriler Rosmawan’ın (2016, s. 6) “Yabancı dil öğretiminde bütüncül değerlendirme ölçeğine” göre incelenmiştir. Etkinlikte öğrencilerden Sevendersson’ın (2020) “Pixlr” çevrim içi afiş hazırlama programı üzerinden afişlerini hazırlamaları istenmiştir.



Şekil 20 “Pixlr” çevrim içi afiş hazırlama programı.
Pixlr, 2020, <http://www.pixlr.com> adresinden erişilmiştir.

Ana Fikir Çerçevesinde Paragraflar Yazabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin belirtilen konu üzerine hazırladıkları afişte ana fikir çerçevesinde birbiriyle bağlantılı cümleler oluşturabildikleri, fakat birçok terim içeren sözcük bilgisi eksikliğinden ve henüz akademik Türkçe ile bir metin yazma düzeyine ulaşamadıklarından dolayı paragrafları yeterli ölçüde oluşturamadıkları görülmüştür. Bunun yanında cümleleri oluştururken özellikle kip kullanımlarında özne yüklem uyumunda yapılan hatalardan kaynaklı anlam karmaşalarının ortaya çıktığı belirlenmiştir.



Şekil 21 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₁)

Örnek₁’de öğrencinin şart kipinin kullanımında ve emir kipinin kullanımında hatalar yaptığı görülmektedir.

1. Hatalı Tümce: “ *Hapşurursunuz veya öksürürsünüz, kapat ağız ve burununuz*”

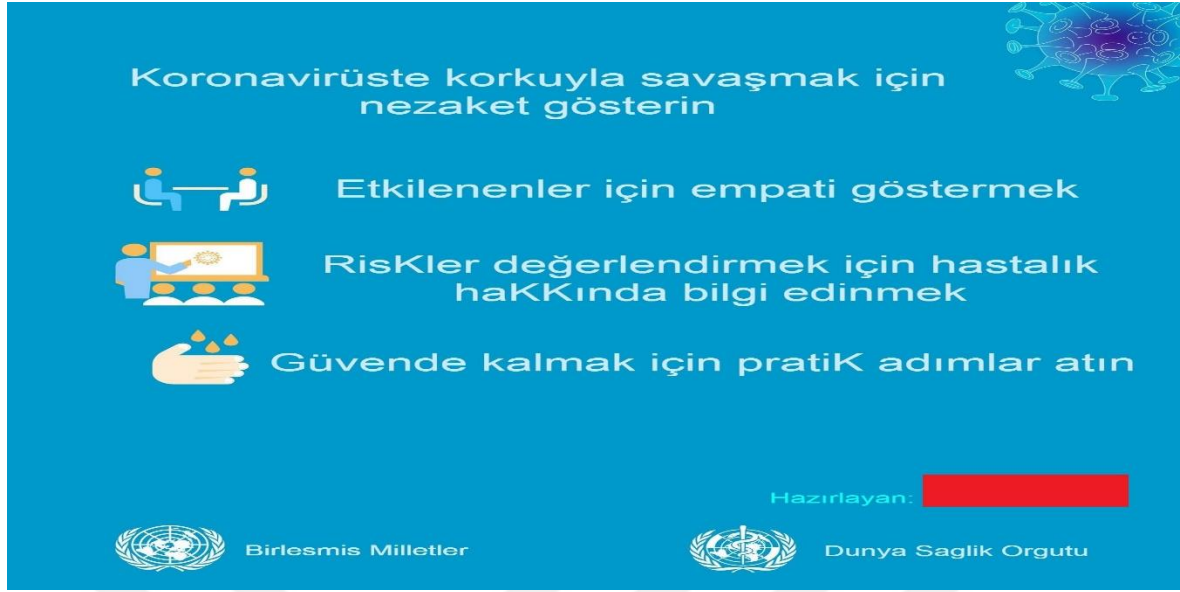
Düzeltilme: “Hapşırırsanız veya öksürürseniz, ağızınızı ve burnunuzu kapatınız!”

2. Hatalı Tümce: “*Masque takarsan kapat tam ağız ve masque bir sefer tak*”

Düzeltilme: “Ağızınızı tamamen kapatarak ve bir seferliğine maskenizi takınız!”

3. Hatalı Tümce: “ *Masque çıkarken ellerin yıka*”

Düzeltilme: “Maskenizi çıkardıktan sonra ellerinizi yıkayınız!”



Şekil 22 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₂)

Örne₂’de öğrencinin emir kipi kullanımlarının yerine mastar eki kullanarak cümleler oluşturduğu görülmüştür. Bu hata Tablo 35’de gösterildiği gibi Fransızcada emir kipinde mastar eki kullanılabilmesinin bir sonucudur. Öğrenci ana diline başvurarak olumsuz aktarım hatası yapmıştır.

1. Hatalı Tümce: “*Etkilenenler için empati göstermek*”

Düzeltilme: “Hastalıktan etkilenenlerle empati kurunuz!”

2. Hatalı Tümce: “*RisKler değerlendirmek için hastalık hakkında bilgi edinmek*”

Düzeltilme: “Hastalık riskine karşı bilgi edininiz!”

Fransızcada emir kipiyle kullanılan yasaklama ve öğüt verme anlamı içeren ifadeler Türkçedeki kip yapılarından farklılıklar gösterdiği için öğrencilerin bu kip kullanımında hatalara düştükleri saptanmıştır.

Tablo 35

Fransızcada ve Türkçede Emir Kipi Karşılaştırması

#	Fransızca	Türkçe
1	Informez-vous sur le coronavirus! (Emir Kipi)	Koronavirüsle ilgili bilgi edininiz!
2	S’informer contre le coronavirus! (Mastar Kullanımı)	Koronavirüsle ilgili bilgi edininiz!

Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde çoğu öğrencinin afiş hazırlama sürecinde karmaşık cümlelerden ziyade geçiş ve bağlantı ifadelerinin bulunmadığı basit cümleler kurduğu görülmüştür.



Şekil 23 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₃)

Örnek₃’te öğrenci karmaşık cümleler yerine basit emir kipinde oluşturulmuş cümleler kullanmıştır. Cümlelerde sıfat kullanımlarında ve söz diziminde yapılan hatalar anlam karmaşasına yol açmıştır.

1. Hatalı Tümce: “*Yemekler iyi pişmiş yeyin*”
Düzeltilme: “İyi pişirilmiş yemekleri yiyiniz!”
2. Hatalı Tümce: “*Toplumda maske yoksa hapsurma*”
Düzeltilme: “Maskeniz yoksa bir toplulukta hapsirmeyiniz!”
3. Hatalı Tümce: “*Hasta hayvanla seyahat etme*”
Düzeltilme: “Hastalık taşıyan hayvanlarla seyahat etmeyiniz!”



Şekil 24 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₄)

Örnek₄’te öğrencinin basit ve emir kipinde oluşturulmuş cümleler kurduğu ve sözcük kullanımında ise ana diline başvurmadan kaynaklı hatalı sözcük seçimleri görülmektedir.

1. Hatalı Tümce: “*Nefes alma zorlukları çekiyorsanız akıllı davranın*”

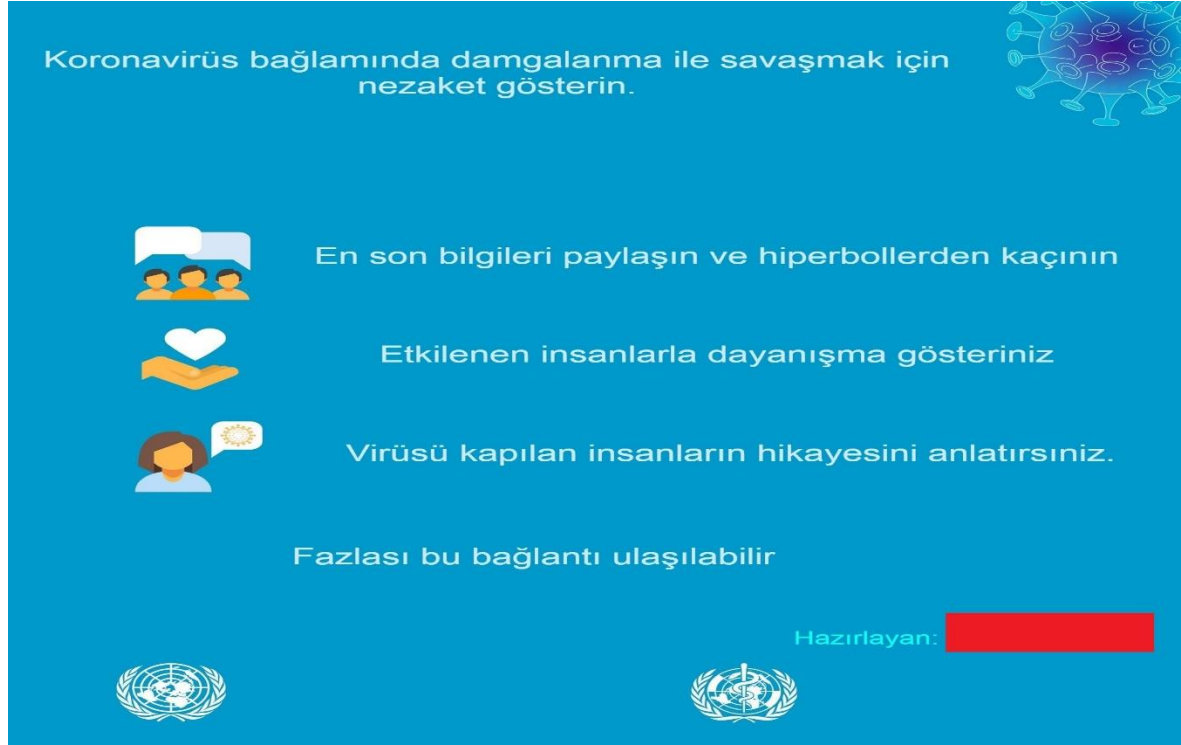
Düzeltilme: “Nefes almada zorlanıyorsanız dikkatli olunuz!”

2. Hatalı Tümce: “*Doctorunuzu arayın, derha bir doctora danışın*”

Düzeltilme: “Doktorunuza danışınız ya da derhâl bir sağlık kuruluşuna başvurunuz!”

Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde Frankofon öğrencilerin özellikle terimlerin seçiminde ana dillerindeki kullanımlara başvurdukları görülmüştür. Bunun yanında anlamını bilemedikleri sözcükleri sözlükten araştırıp yazarken Türkçe sözlükteki ilk anlamını tercih ettikleri görülmüş bu durum ise cümlelerde anlam karmaşalarına yol açmıştır.



Şekil 25 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₅)

Örne₅’te öğrencinin bazı sözcük seçimlerinde ana diline başvuruda bulunduğu bazılarında ise sözlükteki ilk anlamı kullanarak cümlenin anlamında daraltmaya gittiği belirlenmiştir.

1. Hatalı Tümce: “*En son bilgileri paylaşın ve hiperbollerden kaçınin*”

Düzeltilme: “ Son bilgileri paylaşınız ve doğru olmayan söylentilerden uzak durunuz!”

2. Hatalı Tümce: “ *Virüsü kapılan insanların hikayesini anlatırsınız.*”

Düzeltilme: “ Virüsü kapılan insanların hastalık öyküsünü öğreniniz!”



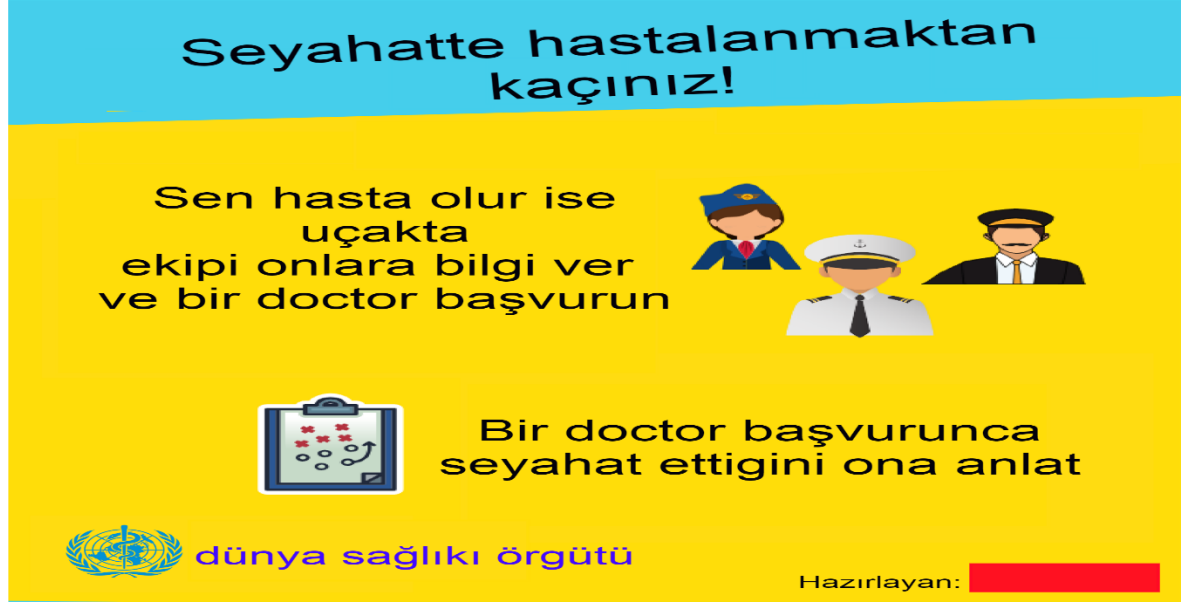
Şekil 26 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₆)

Örne₆’da öğrencinin bazı sağlık terimlerini ana dilinde, bazı sözcükleri ise Türkçedeki ilk sözlük anlamını seçerek kullandığı görülmektedir. Ayrıca şart kipinin kullanılmamasından kaynaklı cümlelerin oluşturulamadığı bu yüzden anlam daralması olduğu tespit edilmiştir.

1. Hatalı Tümce: “*Cardio-vasculaires hastalık*”
Düzeltilme: “Kalp hastalığınız varsa”
2. Hatalı Tümce : “*Nefes almak Hastalık ve diabete hastalık*”
Düzeltilme: “Solunum rahatsızlığınız veya şeker hastalığınız varsa”
3. Hatalı Tümce: “*Kalabalık yerlerden kaçınmak ya da hasta insanlarla temas kurmak olabilir*”
Düzeltilme: “Kalabalık yerlerden uzak durmalısınız ve hasta insanlarla temas kurmamalısınız!”

Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına uymada hatalar yaptıkları görülmüştür.



Şekil 27 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₇)

1. Hatalı Tümce: “*Seyahatte hastalanmaktan kaçınız!*”
Düzeltilme: “ Seyahat esnasında hastalanmaktan kaçınınız!”
2. Hatalı Tümce: “*Sen hasta olur ise uçakta ekibi onlara bilgi ver ve bir doctor başvurun*”
Düzeltilme: “ Uçakta hastalık belirtiniz olursa uçak ekibine bilgi veriniz ve bir doktora danışınız!”
3. Hatalı Tümce : “*Bir doctor başvurunca seyahat ettiğini ona anlat*”
Düzeltilme: “ Doktorla görüşmenizde seyahat geçmişinizi ona anlatınız!”

Örnek₇’de 1 numaralı cümlede “*kaçınmak*” fiili harf hatası yapılarak “*kaçmak*” fiiline dönüşmüştür. Her ne kadar sözcük aynı kökten gelse de yazım hatasından dolayı cümlemin asıl vermek istediği anlam verilememiştir. 2 numaralı cümlede şart kipi eki “-se”, “ekip” ve “doktor” sözcükleri hatalı yazılmıştır.



Şekil 28 “Afiş hazırlama etkinliği” örnek öğrenci verisi (Örn₈)

Örneğ’de öğrencinin bazı cümlelerde noktalama işaretlerini kullanmadığı görülmektedir. Bunun yanında Frankofon öğrencilerin etkinlik boyunca yapmış oldukları “K” harfini cümle başının dışında da büyük yazdıkları belirlenmiştir. “K” harfi Fransızca nadir olarak kullanılan bir harftir. Türkçedeki “k” sesi Fransızca “c” ve “q” harfleri ile karşılanmaktadır. “k” harfi ise daha çok diğer dillerden Fransızcaya geçen kelimelerde bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin Türkçede sıklıkla kullanılan “k” harfinin yazılışına kolayca alışamadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler ise bu tür işlemleri Fransızca yazmada yaptıklarını, Türkçe yazılarında da “k” harfinin bu şekilde kullanımıyla yazılarında bir süsleme yapmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

1. Hatalı Tümce: “Seyahat sırasında hasta olmaktan kaçının”
Düzeltilme: “Seyahat sırasında hasta olmaktan kaçınınız!”
2. Hatalı Tümce: “Öksürüğü olan kişilerle yakın temastan kaçının”
Düzeltilme: “Öksürüğü olan kişilerle yakın temastan kaçınınız!”
3. Hatalı Tümce: “Elleriizi sık sık sabun ve su ile yıkayın”
Düzeltilme: “Ellerinizi sık sık sabun ve su ile yıkayınız!”

1 ve 2 numaralı cümlelerde uyarı ifadeleri bulunmaktadır. Uyarı ifadelerinden sonra ünlem işareti kullanılmalıdır. 3 numaralı cümlede ise “k” harfi sözcük sonunda büyük yazılmıştır.

4.Etkinlikten Elde Edilen Bulgular

Dördüncü etkinlikte öğrencilere yaratıcı yazma tekniklerinden öykü özeti çıkarma çalışması yaptırılmıştır. AOBM’de (2013, s. 65) bağımsız düzey kullanıcıların farklı düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden orijinali Fransızca yazılmış olan Antoine de Saint Exupery’nin Küçük Prens adlı eserinin özetlenmesi istenmiştir. Etkinlik AOBM’de (2013, s. 219) yer alan Dialang Projesi kapsamında değerlendirilerek bir çalışma örneği oluşturulması amaçlanmıştır. “Dialang, dil yeterlikleri üzerine tanısıl bilgiler edinmek isteyen dil öğrenenleri için bir değerlendirme sistemidir. Sistem, kendi kendini değerlendirme, dil testi ve geri bildirim bölümlerinden oluşur ve Danimarkaca, Almanca, İngilizce, Fince, Fransızca, Yunanca, İrlandaca, İzlandaca, İtalyanca, Hollandaca, Norveççe, Portekizce, İsveççe ve İspanyolca olarak on dört Avrupa dilinde kullanılmaktadır” (s. 219). Bu proje Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenenlerin kendi dil edinim süreçlerini değerlendirmelerine imkan sağlayan örnek bir girişimdir. Bu proje kapsamında Türkçe üzerine çalışmalar henüz gerçekleştirilememiştir. Bu sebeple dördüncü etkinlikte Frankofon öğrencilerin örnekleminde “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Dialang Projesi Yazma Becerisi*” örneği hazırlanmıştır. Etkinlikten elde edilen veriler Rosmawan’ın (Rosmawan, 2016) “Bütüncül Değerlendirme Ölçeği” ve Tablo 36’da verilen “Dialang Yazma Becerisi Kendi Kendini Değerlendirme Ölçütleri” (AOBM, 2013, s. 226) çerçevesinde incelenmiştir:

Tablo 36

Dialang Yazma Becerisi Kendi Kendini Değerlendirme Ölçütleri

“Mantıklı bağlantıları netleştirmek için bir dizi bağlaç kullanabilirim.”
“Yazım ve noktalamam genellikle doğrudur.”
“Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyebilirim.”
“Mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabilirim.”
“Az bilinen konularda ve uzmanlık metinlerinde sözlüğe bakmam gerekebilir.”

Amaca Uygun Sözcükler Kullanabilir Ölçütü

Dialang Projesi Yazma Becerisi örneğinin ilk basamağı sözcük dağarcığı bilgilerine dayalı düzey belirleme testinden oluşmaktadır. Bu basamakta B2 düzeyinde sık kullanılan sözcükler yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından belirlenerek bir havuz oluşturulmuştur. Sözcük havuzu oluşturulurken Gazi Tömer Yabancılara Türkçe Öğretimi B2 Ders Kitabı kaynak olarak kullanılmıştır. Öğrencilere sözcüklerin bilinip bilinmediği sorulmuştur. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Türkçe Dialang Örneği Kelime Havuzu

Sözcükler	f	%	Sözcükler	f	%
Araştırma	20	100%	Karar vermek	20	100%
Başa çıkmak	6	30%	Kendinden geçmek	7	35%
Bilgi sahibi olmak	20	100%	Not etmek	20	100%
Bölüm	20	100%	Ödünç almak	20	100%
Cesaret	20	100%	Önlem almak	20	100%
Devlet üniversitesi	20	100%	Sona ermek	20	100%
Doktora	20	100%	Tamamlamak	20	100%
Duyarlı olmak	2	10%	Uğraşmak	6	30%
Eğitim imkânı	2	10%	Uzmanlaşmak	6	30%
Eğitim kadrosu	20	100%	Yüksek lisans	20	100%
Eğitim vermek	20	100%	Zarar vermek	20	100%
Faydalanmak	20	100%	Ziyaret etmek	20	100%
İlgi çekmek	20	100%			

Tablo 37’de, belirlenen 25 sözcükten 19 sözcüğün öğrenciler tarafından bilinme oranının %100 olduğu, öğrencilerin %35’inin “kendinden geçmek”, %30’unun “başa çıkmak, uğraşmak ve uzmanlaşmak”, %10’unun da “duyarlı olmak ve eğitim imkânı” sözcüklerini bildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin basit fiilleri birleşik fiillere göre daha fazla bildikleri görülmektedir.

Yazılı anlatım sürecine geçmeden önce öğrencileri bu sürece ısındırmak üzere sözcüklerin cümle içerisinde doğru kullanımının sağlanmaya çalışıldığı bir bölüm daha düzenlenmiştir. Bu bölümde cümle içerisinde boş bırakılan yerlere doğru sözcüklerin getirilmesi amaçlanmaktadır. Etkinlikten elde edilen verilere göre *Şekil 29*’da verilen soruda öğrencilerin %50’si cümlelerde boş bırakılan yerlere doğru sözcükleri yerleştirebilmiştir.

Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türüne ____ denir. Bu yazı türüne Küçük Prens *
örnek verilebilir.
Cümleye uygun olan kelimeleri seçiniz!

☐ şarkı

☐ hikaye

☐ şiir

☐ roman

Şekil 29 Türkçe Dialang sözcük dağılımı soru örneği₁

Öğrencilerin % 50’si “hikâye” seçeneğini seçerken, diğer yarısı ise “roman” seçeneğini işaretlemiştir. Öğrencilerin tamamı *Şekil 30*’daki gibi diğer sorulara ise doğru yanıt vermişlerdir.

Hangi seçenekte boşluklar doğru tamamlanır? Türkü ____, hikaye ____ ve şiir ____ benim en *
çok sevdiğim etkinliklerdir.

☐ okumak - söylemek - yazmak

☐ yazmak - söylemek - okumak

☐ söylemek - okumak - yazmak

☐ yazmak - söylemek - söylemek

Şekil 30 Türkçe Dialang Projesi sözcük dağılımı soru örneği₂

Dil Kullanıcısı Kendini Değerlendirebilir Ölçütü

Dialang Projesinin ilk basamağı olan sözcük testinden sonra öğrencilerin kendi başlarına yazılı anlatım becerilerini AOBM’de bağımsız kullanıcı düzeyi yazma yetisi ölçütlerine göre değerlendirmeleri amaçlanmıştır. “Kendi kendini değerlendirme test maddeleri Dialang sistemi içinde iki nedenle kullanılır. Birincisi; kendi kendini değerlendirme önemli bir dil öğrenme etkinliği olarak algılanır ve bağımsız öğrenmeyi destekler, öğrencilerin kontrollü öğrenmelerini sağlar ve onları bilinçli öğrenenler yapar. DIALANG’ la kendi kendini öğrenmenin ikinci amacı ise daha tekniktir. Sistem bu testi, öğrencilerin yeteneklerinin önceden değerlendirilerek onları, yeteneklerine en uygun zorluk derecesindeki teste yönlendirme amacıyla sözcük dağarcığının kapsamını ve kendi kendini değerlendirme sonuçlarını belirlemede kullanır” (AOBM, 2013, s. 220).

Tablo 38
Türkçe Dialang Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçütleri

Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçütleri	f	%
Farklı metin türlerini yazabilirim.	15	75%
Mantıklı bağlantıları netleştirmek için bir dizi bağlaç kullanabilirim.	18	90%
Yazım ve noktalama genellikle doğrudur.	16	80%
Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyebilirim.	17	85%
Mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabilirim.	14	70%
Az bilinen konularda ve uzmanlık metinlerinde sözlüğe bakmam gerekebilir.	16	80%

Tablo 38’de, etkinlikten elde edilen verilerle öğrencilerin % 90’ı mantıklı bağlantıları netleştirmek için bir dizi bağlaç kullanabileceğini, %85’i farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyebileceğini, %80’i yazım ve noktalama işaretlerine genellikle uyduğunu ve az bilinen konularda ve uzmanlık metinlerinde sözlüğe bakma ihtiyacı duyduğunu, %75’i farklı metin türlerini yazabileceğini ve %70’i de mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabileceğini ifade etmiştir.

Karmaşık Cümleler Oluşturabilir Ölçütü

Dialang projesinin amaçlarından birisi dil öğrenenlerin kendi başlarına yazılı anlatımlarını değerlendirebilecekleri bir sistem oluşturabilmektir. Projenin orijinalinde öğrencilerin kendi kendilerine yazılı anlatım becerilerini değerlendirebilmeleri için genellikle çoktan seçmeli veya tek sözcüğün yazılabileceği açık uçlu sorular bulunmaktadır. Cümle üzerinde değerlendirmeler yapılamamaktadır. Bir örneği sunulmaya çalışılan Türkçe Dialang Projesinde, öğrencilerin paragraf yazabilecekleri bir bölüm oluşturulabilmiş fakat çevrim içi Türkçe dil bilgisi denetleme programları etkin bir şekilde dil bilgisi denetimi yapamadığı için öğrencilere araştırmacı tarafından geri bildirimde bulunulmuştur. Etkinlikte öğrencilerin hikâye bölümlerini hatırlayamama olasılığından dolayı hatırlatıcı görsellerden yararlanılmıştır.



Bu bölümünde hikayesini anlatan bir havacı var. Küçük bir çocukken harika bir hayal gücü vardı ama şimdi kaybetti. Bu adam bir çocuğu, filler yiyen boaslar çizdi ama sadece yetişkinler şapka gördü. Ancak, şu anda boas çizmiyor.

Şekil 31 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn₁)

1. Hatalı Tümce: “ *Bu bölümünde hikayesini anlatan bir havacı var.*”

Düzeltilme: “ Bu bölümde başından geçenleri anlatan bir pilot vardır.”

2. Hatalı Tümce: “ *filler yiyen boaslar çizdi*”

Düzeltilme: “Fil yutmuş boğa yılanları çizdi.”

3. Hatalı Tümce: “ *ama sadece yetişkinler şapka gördü.*”

Düzeltilme: “yetişkinler yalnız şapka görürlerdi.”

Örnek₁'de 1 numaralı cümlede öğrenci “pilot” sözcüğü yerine “havacı”, “başından geçenler” yerine “hikâye” sözcüğünü kullanarak cümlenin anlamının daralmasına sebep olmuştur. 2 numaralı cümlede “boğa yılanı” yerine öğrenci ana dilindeki karşılığı olan “boas” sözcüğünü kullanmıştır. Ayrıca hikâye birleşik zaman “çizerdi” yerine, geçmiş zaman “çizdi” çekimi kullanılarak hikâye anlatım biçimi oluşturulamamıştır. 3 numaralı cümlede “sadece” zarfı yerine “yalnız” bağlacı kullanılması gerekmektedir. Ayrıca “yalnız” sözcüğü ile aynı anlama geleceği için “ama” bağlacının da gereksiz kullanımı ortadan kaldırılabılır.



Küçük prens çölde küçük bir çocuğun mucizevi görünümünü anlatıyor. Bu çocuk, henüz arızalanmış olan havacıya çok zor sorular soruyor. ayrıca, bu adam ondan bir koyun çizimi yapmasını istedi ve havacının farklı görüntülerinden asla memnun değildi.

Şekil 32 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn₂)

1. Hatalı Tümce: “Bu çocuk, henüz arızalanmış olan havacıya çok zor sorular soruyor.”
Düzeltilme: “Bu çocuk uçağı henüz arızalanmış olan pilota çok zor sorular soruyordu.”
2. Hatalı Tümce: “ayrıca, bu adam ondan bir koyun çizimi yapmasını istedi”
Düzeltilme: “ Ayrıca bu adam ondan bir koyun çizmesini istedi.”

Örnek₂'de 1 numaralı cümlede “uçak” sözcüğünün kullanılmamasından dolayı cümlede yanlış anlamalara sebep olacak bir hata yapılmıştır. 2 numaralı cümlede “ayrıca” zarfından sonra virgül kullanılmaması gerekirken hatalı bir noktalama kuralı uygulanmıştır. “Çizmek” fiili yerine öğrenci sözcüğün ana dilindeki karşılığı olan “faire le dessin < çizim yapmak” ifadesi kullanarak olumsuz aktarım hatası yapmıştır.



Küçük prens biraz tuhaf bir gezegene geldi, sadece bir kişi var, sarhoş. Küçük prens ona neden içtiğini sorar ve utandığını söyler. Çok şarap içiyor o yüzden utanıyor.

Şekil 33 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn₃)

1. Hatalı Tümce: “ *Küçük prens biraz tuhaf bir gezegene geldi*”

Düzeltilme: “ Küçük Prens biraz tuhaf bir gezegene gelir.”

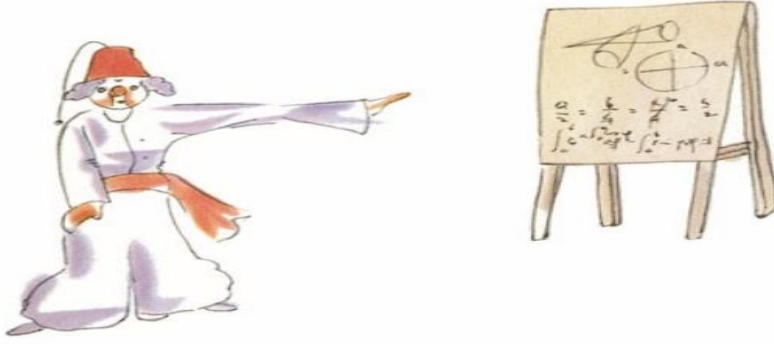
2. Hatalı Tümce: “*sadece bir kişi var,sarhoş.*”

Düzeltilme: “sadece bir kişi vardır ve sarhoştur.”

3. Hatalı Tümce: “ *Çok şarap içiyor o yüzden utanıyor.*”

Düzeltilme: “ Çok şarap içmekte o yüzden utanmaktadır.

Örnek₃'te 1 numaralı cümlede özetlemede kullanılan “*gelir*” geniş zaman yerine “*geldi*” sözcüğüyle “-di ” görülen geçmiş zaman eki kullanılarak özet akışı bozulmuştur. Ayrıca “*Küçük prens*” ifadesindeki “*Prens*” sözcüğü unvan niteliği taşıdığından büyük harfle başlaması gerekmektedir. 2 numaralı cümlede “*var-*”, “*sarhoş-*” sözcüklerinde “-dır” bildirme ekinin kullanılmamasından kaynaklı hatalar yapılmıştır. 3 numaralı cümlede ise özetlemede kullanılan geniş zaman eki yerine “-yor” şimdiki zaman eki kullanılarak hata yapıldığı tespit edilmiştir.



prens gezegeni asteroit B 612'den söz konusu etti. ayrıca, bu gezegeni gökyüzünde bulan türk astronotdan ve avrupalıların neden ona inanmadığını söylüyor. giyinme tarzı yüzünden oldu.

Şekil 34 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn4)

1. Hatalı Tümce: “*prens gezegeni asteroit B612’den söz konusu etti.*”

Düzeltilme: “ Prens gezegeni B612’den bahsetmektedir.”

2. Hatalı Tümce: “*Ayrıca, bu gezegeni gökyüzünde bulan türk astronotdan ve avrupalıların neden ona inanmadığını söylüyor.*”

Düzeltilme: “ Ayrıca bu gezegeni gökyüzünde keşfeden Türk gök bilimciden ve Avrupalıların neden ona inanmadığından bahsetmektedir.”

3. Hatalı Tümce: “*Giyinme tarzı yüzünden oldu.*”

Düzeltilme: “ Zira gök bilimcinin giyinme tarzı buna sebep olmaktadır.”

Örnek₄’te 1 numaralı cümlede “bahsetmek” sözcüğü yerine “söz konusu etti” ifadesi yer almaktadır. Bu hatanın sebebi öğrencinin ana diline başvurarak olumsuz aktarmada bulunmasıdır. Fransızcada “bahsetmek” fiili “parler < konuşmak” fiiline “de” edatı bağlanarak karşılık bulabilir. Öğrenci “söz etmek” sözcüğünü kullanmayı amaçlamış fakat yanlış ekleme yaparak “söz konusu etmek” ifadesini kullanmıştır. 2 numaralı cümlede öğrencinin tercih ettiği “söylemek” fiilinden kaynaklı bağlantı ifadesiyle bağlanan cümlede “türk astronotdan söylüyor” şeklinde durum eki hatası yapılmıştır. 3 numaralı cümlede önceki cümlelerle anlamsal bütünlük oluşturacak bağlaçların kullanılmadığı bu yüzden anlamda daralma yaşandığı tespit edilmiştir.

Yazım ve Noktalama Kurallarına Uyar Ölçütü

Etkinlikten elde edilen verilerde öğrencilerin bilgisayar ortamında yazı yazarken de yazım ve noktalama kurallarına uymada hatalar yaptıkları görülmüştür.



Bir sonraki gezegen de küçük prens için garip, her zaman hesap yapan ve hesap yapan çok ciddi bir adam var. bu adam yıldızları sayıyor, onlara sahip olduğunu söylüyor. tüm yıldızları saydıktan sonra onları kurtaracak.

Şekil 35 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn₅)

1. Hatalı Tümce: “Bir sonraki gezegen de küçük prens için garip, her zaman hesap yapan ve hesap yapan çok ciddi bir adam var.”

Düzeltilme: “Bir sonraki gezegende Küçük Prens için garip, her zaman hesap yapan çok ciddi bir adam vardır.”

2. Hatalı Tümce: “bu adam yıldızları sayıyor, onlara sahip olduğunu söylüyor.”

Düzeltilme: “Bu adam yıldızları saymakta ve onlara sahip olduğunu söylemektedir.”

3. Hatalı Tümce: “...sahip olduğunu söylüyor. tüm yıldızları ...”

Düzeltilme: “...sahip olduğunu söylemektedir. Tüm yıldızları...”

Örneğ₅'te 1 numaralı cümlede “gezegen de” sözcüğündeki “bulunma durum eki” ayrı yazılmıştır. “küçük prens” unvan ifadesi olduğundan baş harflerinin büyük yazılması gerekmektedir. 2 numaralı cümlede “sahip olmak” sözcüğü ayrı yazılmalıdır. Noktadan sonra cümle başında “bu” sözcüğü büyük harfle yazılmalıdır. 3 numaralı cümlede noktadan sonra “tüm” sözcüğü büyük harfle başlamalı ve özetlemede akıcılığı sağlamak için fiilin “kurtaracak+tır” şeklinde bildirme ekiyle kullanılması gerekmektedir.



Küçük prens üzgün olduğunda gün batımını izlemektedir. ve küçük prens bir gün batımını görmek istiyor, ama gezegenin de olmadığı için göremiyor. havacıyı gün batımını izlerken nasıl hissettiğini, üzgün hissettiğini söyler.

Şekil 36 Türkçe Dialang hikâye özetleme örnek öğrenci verisi (Örn₆)

1. Hatalı Tümce: “...gün batımını izlemektedir. ve küçük prens bir gün batımını görmek istiyor,”
Düzeltilme: “...gün batımını izlemektedir. Küçük Prens gün batımını görmek istemektedir.”
2. Hatalı Tümce: “küçük prens bir gün batımını görmek istiyor, ama gezegenin de olmadığı için göremiyor.”
Düzeltilme: “Küçük Prens gün batımını görmek istemektedir ama gezegeninde gün batımı olmadığı için görememektedir.”
3. Hatalı Tümce: “... gün batımını izlerken nasıl hissettiğini, üzgün hissettiğini söyler.”
Düzeltilme: “... gün batımını izlerken nasıl hissettiğini söylemektedir: Üzgün.”

Örneğ’de 1 numaralı cümlede “ve” bağlacından önce nokta işareti kullanılmıştır. Ayrıca “gün batımı” sözcüğünün önünde “bir” sıfatını kullanması gereksizdir. Bu tür hatalar olumsuz aktarmadan kaynaklı Fransızcada sözcüklerin önünde yer alan belirteçlerin kullanımını Türkçede de uygulama isteğinden kaynaklanmaktadır. 2 numaralı cümlede “ama” bağlacından önce virgül konulmamalıdır. Bu tür bağlaçlardan önce noktalama işaretlerinin kullanımı Türk Dil Kurumu tarafından kaldırılmıştır (TDK, 2016). 3 numaralı cümlede ise “iki nokta yerine”, “virgül” ile cümleler bağlanmaya çalışılmıştır. Bu hata cümlede anlam karmaşası yaşanmasına sebep olmuştur. İki nokta kendisiyle ilgili açıklamada bulunulacak cümlelerin sonuna konmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın problem cümlesine yönelik incelemelerin ardından elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra bu sonuçlara bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ana dili ve ikinci dili Fransızca olanlarla çalışan alan uzmanları ve Türkçe öğrenen Frankofon öğrencilere Türkçe yazma süreçlerinde yararlanabilecekleri öneriler ele alınmıştır.

Sonuç

Ülkemizde dil eğitimi ve öğretimi çalışmalarına büyük önem verilmeye başlanılan son 20 yılda yabancılara Türkçe öğretimi alanında azımsanamayacak ölçüde ilerlemeler kaydedilmiştir. Özellikle ekonomik ilişkiler, turizm ve eğitim başta olmak üzere ülkemizin bulunduğu coğrafyanın da katkılarıyla birçok alanda Türkçe iletişim dili olarak yayılmaya devam etmektedir. Gerek yurt dışında kurumsal ve bireysel girişimlerle, gerek yurt içinde üniversite ve özel eğitim kurumlarınca yürütülmeye çalışılan yabancılara Türkçe öğretiminin hedef kitlesi, gün geçtikçe çeşitlilik kazanmakta ve hızla artmaktadır. Çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenen bu kitlenin önemli bir kısmını da ana dili ve ikinci dili Fransızca olan insanlar oluşturmaktadır. Büyük çoğunluğu Fransızcanın resmi dil olduğu Afrika ülkelerinden olan dünyanın çok çeşitli yerlerinden birçok sebeple ülkemize Türkçe

öğrenmeye gelen öğrenciler bulunmaktadır. Fransızca ve Türkçenin ayrı dil ailelerinden olması öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini farklı yönlerden etkilemektedir. Söz konusu farklılıklar çerçevesinde çalışmamızda araştırma sorunu olarak bu öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe Yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunlar ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki ses / harf açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?”

“Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki sözcük / anlam açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?”

“Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki dil bilgisi açısından ortaya çıkan sorunlar nelerdir?”

“Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yaratıcı yazma becerilerinin gelişimini etkileyen hatalar nelerdir?”

“Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin Türkçe yazma becerilerindeki ortaya çıkan sorunlar Diller İçin Avrupa Ortak Metni yazma becerisi kazanımları çerçevesinde nasıl azaltılabilir?”

Araştırmada tespit edilen bulgulardan ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin özellikle biçim bilgisi, tümce kuruluşu ve anlam bilgisi açılarından yazma becerilerinde birtakım zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin karşılaştıkları hatalarda Fransızca ve Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olması yaşanabilecek sorunların başlıca sebebi olmaktadır. Öğrencilerin Türkçedeki bir yapının karşılığını Fransızcada bulamadığı durumlarda, ana dilinden benzer bir yapıyı ögenin yerine koydukları tespit edilmiştir. Söz konusu hatalar özellikle Türkçedeki durum eklerinin kullanımında yaşanmaktadır.

İki dildeki ses özelliklerinin, söz diziliminin ve anlam evreninin birbirinden farklı olması öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların diğer sebepleri arasında

ifade edilebilmektedir. Fransızcanın “özne+yüklem+tümleç” söz dizimine sahip olması, buna karşılık Türkçenin “özne+tümleç+yüklem” söz dizimine sahip olması öğrencilerin cümle oluşturmada hatalarla karşılaştıkları bir başka önemli noktadır. Etkinliklerden elde edilen verilerde özellikle ana dili Arapça olan ve ikinci dil olarak Fransızca’yı konuşan öğrencilerde söz diziminde yoğun hataların olduğu gözlemlenmiştir.

Ülkemizde 2 Kasım 1928’de Harf Devrimi gerçekleştirilmiş ve Latin Alfabesine dayalı Türkçenin ses sistemi dikkate alınarak günümüzde kullanılan 29 harften oluşan alfabe yazıda kullanılmaya başlanmıştır (Arseven, 2017, s. 163). Fransızcada da yazı dilinde Latin Alfabesi temelli harfler kullanılmasına rağmen bu iki dildeki harflerin sesletimi birbirinden farklı olduğu için Frankofon öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin başında sözcüklerde sesletim hataları ve bu sebeple yazım hataları yapmaları olağandır. Bu hataların dil düzeyleri ilerledikçe azalması beklenmektedir. Araştırmada örneklem olarak “Bağımsız Dil Kullanıcısı” düzeyi seçilmiştir. AOBM’de (2013, s. 67) bağımsız dil kullanıcısı düzeyindeki kullanıcıların sözcük ve dil bilgisi eksikliklerini telafi etmek için bir şeyi başka sözcükler kullanarak ve sözcük dizinlerini değiştirerek anlatabileceği ifade edilmektedir. Etkinliklerde ortaya çıkan bulgularda öğrencilerin yazılışlarını hatırlayamadıkları sözcüklerin eş anlamlılarını kullanmak yerine özellikle Fransızca kökenli olup Türkçede kullanılan sözcükleri Fransızca ses bilgisine göre kullandıkları belirlenmiştir.

Biçim bilgisel açıdan bakıldığında, Türkçe Ural-Alтай dil ailesine mensup “eklemeli”, Fransızca ise Hint-Avrupa dil ailesinin Roman dilleri koluna mensup “bükümlü” bir dildir. Bu iki dil arasında dil bilgisel açıdan birçok farklılık vardır. Etkinlikte ortaya çıkan bulgularda öğrencilerin dil bilgisel açıdan en fazla Türkçe ad durum eklerinin kullanımında hatalar yaptıkları görülmüştür. Fransızcada düz tümleçlerin kimi zaman doğrudan kimi zaman da bir ilgeçle fiile bağlanıyor olması öğrencilerin Türkçe durum eklerini kullanımında ortaya çıkan bu hataların sebepleri arasında yer almaktadır. Fransızcada “*Je mange de la pomme* < *Elma yiyorum.*” cümlesi olumsuz aktarma yapılarak ifade edilmeye çalışıldığında “*Elma+dan yiyorum*” şeklinde oluşturulmaktadır. Fransızcada “*Je me souviens de toi* <

Seni hatırlıyorum.” cümlesi olumsuz aktarım yapan öğrenciler tarafından “*Sen+den hatırlıyorum*” şeklinde oluşturulmakta böylece Türkçe durum eklerinde hata yapılmaktadır. Aşlıoğlu’na (1993, s. 146) göre öğrencilere sadece öğretici yazıların yazdırılması Türkçe ile yeterli düzeyde bir yazma becerisi kazandırılması anlamına gelmemektedir. Türkçe yazmada öğrencilerin dış dünyayı algılamaları ve anlatmalarında kendi görüş, düşünce ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlamak oldukça önemlidir. Bu yüzden Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesinde dış dünyadan elde edilen izlenimlerin farklı bir sunumla ortaya konmasına yardımcı olan yaratıcı yazmadan yararlanmak dil edinim sürecine ciddi katkıda bulunacaktır. Araştırmada Frankofon öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilebilmesi için oluşturulan yazılı ürünler, yaratıcı yazma etkinlikleriyle elde edilmiştir. Değerlendirmede böylece öğrencilerin sadece salt bilgilerinin değil, düşünsel alt yapılarının da sürece dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Etkinliklerde ortaya çıkan bulgularda Frankofon öğrencilerin %90’ının ana fikir çerçevesinde kendilerinden istenilen konularda paragraflar yazabildikleri, %10’unun birbiriyle bağlantılı paragraflar yerine basit cümlelerle maddeler halinde oluşturulmuş yazılı ürünler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin %85’inin geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanarak karmaşık cümleler oluşturabildiği; %15’inin ise cümleler arasında anlam bütünlüğü kurmadan düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Ortaya çıkan bulgulardan karmaşık cümleleri yetkin şekilde oluşturamayan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının da yetersiz olduğu belirlenmiştir. Söz varlığının büyük bir bölümü sözcüklerden oluşmaktadır. Kişinin anlama ve anlatma yeteneği sözcük dağarcığında var olan birim sayısı ile doğru orantılıdır (Gökdayı, 2016, s. 385). Kişinin hedef dilde söz varlığı ne kadar geniş olursa düşüncelerini o denli kolay ve akıcı bir şekilde yazıya dökebilir. Etkinliklerde ortaya çıkan bulgularda ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin bulundukları bağımsız dil kullanıcısı düzeyinin gerektirdiği sözcük dağarcığına büyük ölçüde erişmiş oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında Türkçede Fransızca kökenli çok fazla sözcük bulunduğu için öğrencilerin sözcüklerin yazımında ve anlamlandırılmasında ikilemde kaldıklarında sözcüklerin Fransızca orijinalini

yazmaya yöneldikleri görülmüştür. Sözcük kullanımıyla ilgili bir başka önemli tespit ise öğrencilerin söz varlıklarında bulunmayan sözcükleri seçerken sözcüklerin sözlükteki diğer anlamlarını göz ardı ederek ilk anlamını tercih etmeleri ve bu yüzden cümlelerde anlam karmaşasına sebep olacak hatalar yapmalarıdır.

Türkçe yazı dilinde yirminci yüzyıldan itibaren Latin alfabesi temelli harfler kullanılmaktadır. Ülkemizde bu yeni alfabe benimsendikten sonra günlük yaşamda kullanılan dilde batı dillerinin özellikle de Fransızcanın etkisi daha çok hissedilir olmuştur. Edebiyattan sanata, eğitimden ticarete hemen hemen her alanda ülkemizin Fransa ile olan iş birliği artmıştır. Gerek aydın kesimin Fransa’da eğitim alarak ülkeye dönüşlerinde Fransızca eserleri yeni alfabede yayımlamaları, gerekse toplumun batılılaşma sürecinde Avrupa ülkeleri arasında Fransa’nın örnek alınarak günlük hayatın Fransızlara göre düzenlenme çabaları Fransızcadan Türkçeye sözcük akışında önemli bir hızlanmaya sebep olmuştur. Bu yüzden günümüzde Fransızca iletişim kurabilen dil kullanıcılarının Türkçe öğrenmede önemli bir kazanıma sahip olduğu düşünülmektedir. Bütün bu kazanımların yanında kimi zaman iki dil arasındaki benzerlikler ise bilhassa yazım ve noktalama kurallarına uymada hatalarla karşılaşılmasına sebep olmaktadır. Etkinliklerde ortaya çıkan bulgulara Frankofon öğrencilerin %75’inin Türkçeye yerleşmiş Fransızca kökenli sözcüklerin kullanımında çeşitli sebeplerle Fransızca yazılışlara yöneldikleri görülmüştür. Bu yönelimin yazma sürecinde öğrencilerin dikkatlerini tam anlamıyla yazıya verememelerinden ve tereddütte kaldıkları sözcüklerin doğru yazılışlarını yazım kılavuzu ya da sözlükten kontrol etmenin zaman kaybı olacağını düşünmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin %85’inin ise özellikle karmaşık cümlelerle oluşturulmuş paragraflar oluştururken noktalama işaretlerine uymada sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin noktalama işaretlerini genelde önemsemedikleri, noktalama işaretlerinin kullanılmaması gereken bağlaçlarla ve sözcükler arasında virgül kullandıkları, cümle sonlarında ya da cümleler arasında nokta ve soru cümlelerinde soru işareti kullanmadıkları görülmüştür. Bu yüzden biçimsel açıdan düzensizliğin yanında, oluşturulan cümlelerde

anlam karmaşasına yol açabilecek hataların yapıldığı ve bu tür öğrenciler açısından Türkçe yazma yetkinliğine erişebilmek için biraz daha süreye ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Ana dili ve ikinci dili Fransızca olan öğrencilerin yazma becerilerinin incelendiği araştırma sonunda yer alan önerilerle, Türkçe yazma becerilerinin gelişmesi açısından Frankofon öğrencilere ve ayrıca süreç hakkında fikir vermek bakımından bu öğrencilerle birlikte çalışan alan uzmanlarına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1. Ülkemizde eğitim gören Frankofon öğrencilerin çoğunluğu Kuzey Afrika ülkelerinden gelmektedir ve ana dilleri Arapçanın yanında Fransızca'yı da ikinci dil olarak konuşmaktadır. Bu açıdan bakıldığında düzeylere göre öğrencilerin Türkçe söz varlıklarını oluştururken, Türkçede bulunan hem Arapça hem de Fransızca kökenli sözcüklerin öğretiminden başlanabilmesi mümkündür.
2. Fransızca ve Türkçe her ne kadar Latin alfabesi temelli diller olsalar da iki dildeki ses farklılıklarından dolayı harflerin yazılışında, öğrencilerin Fransızca yerine Türkçe sesleri kaynak olarak benimsemeleri çok önemlidir.
3. Öğrencilerin cümlelerini oluştururken sözcüklerin sözlükteki ilk anlamının yanında diğer anlamlarını da öğrenmeleri cümlelerinde anlam karmaşası yaşanmasının önüne geçilmesine yardımcı olacaktır.
4. Ayrı dil ailelerinden gelmeleri sebebiyle ortaya çıkan dil bilgisel yapılarıdaki farklılıkların öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini etkileyeceği ve bu beceride yetkinleşmenin zamana yayılacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin anlamlandıramadığı yapıların farklı yöntemlerle öğretilmesi hedeflenmelidir.
5. Frankofon öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için oluşturulan etkinliklerde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini

yansıtabilmede oldukça etkili olduğu gör÷lmektedir. Özellikle öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri bir yazma üretiminde bulunması onları hem Türkçe yazmada cesaretlendirecek, hem de bu süreçte karşılaşabilecekleri hatalarını azaltmalarına imkân sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Akçay, C. (2016). Arapça konuşma öğretiminde hata çözümlemesi ve değerlendirmesi. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(15), 107-120.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369210> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Aktaş, M. (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi. *Dil Dergisi*, 145, 7-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780188> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem
- Avrupa Ortak Başvuru Metni (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: Telc GmbH

- Arseven, T. (2017). Türk harf devriminin kültürel temelleri. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Folklor Edebiyat Dergisi*, 23(90), 163-178.
<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/286578/makaleler/23/9/arastirmax-turk-harf-devriminin-kulturel-temelleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/107817> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 221-236. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9417>
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe Öğretimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler: Karşıtsal çözümleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 321-334.
https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/182912/makaleler/14/44/arastirmx_182912_14_pp_321-344.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: TDK
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual
- Baçoğlu, D., & Can, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(10), 100-119.
https://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabanci-dil-olarak-turkce-ogrenen-balkanli-ogrencilerin-yazili-anlatimda-yaptiklari-hatalar-uzerine-tespitler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70426> sayfasından erişilmiştir.

- Baykara, T. (2016). İkinci dil öğreniminde ana dil sözdiziminden kaynaklanan sözdizimsel hataların analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 52-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/557218> sayfasından erişilmiştir.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, 1(1), 22-31. <https://pdfs.semanticscholar.org/47c5/ba5e9ca5274253c23ffea7d22102d08ace15.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Birol, C., & Özbay, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem
- Büyükikiz, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Can, A. (2013). Frankofoninin modern Cezayir edebiyatındaki rolü. *İ.Ü. Şarkiyat Mecmuası*, 22, 77- 91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10542> sayfasından erişilmiştir.
- Carter, C., Bishop, J., & Kravits, L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Ciğerci, A. (2011). İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hata çözümlemesi denemesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 5-6. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868119.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel
- Corder, P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 19-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Corder, S. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256710>
- Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dil bilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47 (379-380), 123-135.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, (35), 181-190. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/991383> sayfasından erişilmiştir.
- Eden, H. (2005). *İngilizce dilbilgisi öğretimi ve yöntemler: İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi dilbilgisi öğretimine yabancı dil öğretim yöntemlerinin bakış açılarının karşılaştırmalı incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. UK: Oxford
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161018> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, M. (1990). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak

- Esogü Tömer. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma kulüp çalışmaları*. Eskişehir: Epamat
- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlıların yaptıkları dilbilgisel hataların incelenmesi. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Dergisi*, 1(2), 100-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606963> sayfasından erişilmiştir.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11131>
- Gümüş, M. (2019). *Türkçe öğretimi*. <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/dil-ogretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bakis> sayfasından erişilmiştir.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7319>
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma*. Ankara: Morpa
- Johnson, K. (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. USA: Blackwell
- Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 272. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001185
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri*. Ankara: Pegem
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin
- Kızıdırıcı, F. (2017). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde avrupa ortak başvuru metnine dayalı etkinlik tasarımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine einföhrung*. K6nigstein: Athenäum Verlag
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri s6zldüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Leontiç, M. (2017). Türkçede fiilimsiler. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*,15 (29), 68-81.
<http://eprints.ugd.edu.mk/19653/1/Karanikolova%20Cocorovska%20trud%20Hikmet%2029.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Maden, S., Maden, A., & Dinçel, Ö. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1871218791_17maden.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değeriendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mert, E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,2(1), 24. <https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Nurlu, M. (2010). *Fransa'da Türkçe öğretimi*. Ankara: Sarkaç
- Nurlu, M. (2017). *Yabancılar için Türkçe fiiller s6zldüğü*. Ankara: Kalem
- Nurlu, M. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Kalem
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneğı. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*,25(2), 67-87. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403572> sayfasından erişilmiştir.
- Nurlu, M., & Tekeli, M. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde Frankofon öğrencilerin durum eklerini öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Yıldız VI. Sosyal Bilimler Kongresi bildirileri*, 2332-2351. <http://www.sbe.yildiz.edu.tr/duyurular/377/6--Y%C4%B1ld%C4%B1z-Sosyal-Bilimler-Kongresi-Tam-Metin-Kitab%C4%B1> sayfasından erişilmiştir.
- Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113287> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 60.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50756> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B., & Dağıstanlıoğlu, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunları: bir hata analizi örneği. *Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu bildirileri*, 159-175. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/yto_yazma_sorunlari.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Reclus, O. (1883). *France, Algérie et colonies*. Paris: Librairie Hachette.
- Rosmawan, H. (2016). The analysis of student's writing before and after. *Journals of Culture, Arts, Literature and Linguistics*, 2(1), 1-16.
<http://e-journals.unmul.ac.id/index.php/CALLS/article/view/700/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual.
- Sevandersson, O. (2020). *Pixlr Online Images Editor*. <https://pixlr.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Şanal, F. (2008). Error-analysis based second language teaching strategies. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 597-601.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/389/371> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 621-643.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157010> sayfasından erişilmiştir.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tuna, O. (1990). *Sumer ve Türk dillerinin tarihi ilgisi*. Ankara: TDK
- Tunca, A. (2006). Türk harf devriminin halka tanıtımı çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160988> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türk Dil Kurumu (2016). *Bağlaçlar hakkında*. https://tdkebys.ayk.gov.tr/Sorgu/DokumanGoster.aspx?rndiy=3784&il=1&fn=1&d=cEtleWV2cmFrbGFycEtleQ,,&i=cEtleTgyNzIzcEtleQ,,&f=GidenDisYazi_82723.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türker, A. (2019). *Yaratıcı yazma tekniklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi: Somali örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uluslararası Frankofoni Birliği (2018). *Uluslararası Frankofoni Birliği*. <https://www.francophonie.org/la-francophonie-en-bref-754> sayfasından erişilmiştir.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel
- Vardar, B. (1980). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC
- Vardar, B. (1998). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Yakıcı, A., Doğan, C., Yelok, V., & Yücel, M. (2004). *Türkçe-1 yazılı anlatım*. Ankara: Bilge
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*,2(1), 130-147
http://www.ressjournal.com/Makaleler/1278314528_9%20Fatih%20Y%c4%b1lmaz.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yücel, F., & Erişek, Ö. (2003). Karşılaştırmalı dilbilim ve yabancı dil dersi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*,(118) 30-33.
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpjNE1EQT0=> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



Ek 1 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020
Expérience

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

Golf asla oynamamıştım ama çok beğendim bir şey

obligation que je fais

Zorda kaldığım için yaptım:

Biyoloji, yani bir şeyin desteklemek istemiyorum ancak benim aileler için 1 yıl yapmak zorunda kaldım

quelque chose que je fais avec plaisir

Zevkle yaptım:

Sevimli' abnları benim için harika eğlenceli hizmet etmek.

Ek 2 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

experience

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

- + Çocukken, kreşe hiç (ana okulu) hiç gitmedim.
- + hayatında arabayı hiç sürmedim.
- + Aslanı hiç görmedim.
- +

Zorda kaldığım için yaptım: *obligatoire*

özel sektörde çalışmak, ben ben mimarım.

Zevkle yaptım: *avec plaisir*

- * Diğer yardım ettim.
- * Sıyahet ettim.

Ek 3 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Expérience

Jamais fait

Asla yapmadım:

→ Hiçbir paraşüt atlamaşı asla yapmadım
→ Hiç asla çalışmadım

obligatoirement faire quelque chose

Zorda kaldığım için yaptım:

→ Yüzmek zorunda kaldım
→ Türk dilini öğrenmek zorunda kaldım

avec plaisir

Zevkle yaptım:

→ İhtiyaçlarındaki insanlara yardım etmeyi sevdim

Ek 4 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

Ben Kapadokya'ya gitmek istiyorum. Balona binmek için, ama malasaf hocam "çok pahalı" dedi. Şimdi param yok ama hiç vazgeçmeyeceğim. Bir gün çalışacağım, para kazanacağım ve hemen Kapadokya'ya gideceğim.

Zorda kaldığım için yaptım:

yüksek lisans mezun olduktan sonra, doktora yapmak istedim, sınavdan geçtim ama araştırma konusu seçemedim ve zorunda kabul ettim çünkü başka konular yoktu.

Zevkle yaptım:

Üniversitesinde Elektrik ve Elektronik Mühendisliği lisans öğrenciler öğrettim. Derster ben seçtim ve laboratuvarıda çalıştım. öğrencilerle iyi vakit geçirdim ve benim için iyi deneyim kazandım.

Ek 5 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

Paragözü atlama denemek istediğim deneyimlerden biri. O zor bir spor olabilir çünkü bunu yapmak için cesaret gerekiyor.

Zorda kaldığım için yaptım:

Üniversiteye başlamadan önce, TÖMER'de Türkçe okumalıyım. Pek çok Türkler sadece Türkçe konuşabiliyorlar bu yüzden Türkçe öğreniyorum şimdi, böylece Türkiye'de hayatım daha kolay olacak ve Türk ile iletişim kurmayabileceğim.

Zevkle yaptım:

Yeni dil öğrenmeyi çok seviyorum, çünkü böylece başka ülkelerden kişilerle iletişim kurmak daha kolay oluyor ve onların kültürleri ve fikirleri öğrenebilirim.

Ek 6 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

Bana
Benim ülke, insanları çok kültürel olurlar. Üniversiteden sonra, evlenmek fikir getirdiler. Ben başta plan vardı. "Hayır" dedim. "Ben evlenmek istemiyordum çünkü genç oluyordum ve başta plan sahif oluyordum." Türkiye kursları başvuru yaptım ve burs kazandım. ~~Ba~~ Şimdi buradayım. Onlar fikir bana değiştirdi ve asla yapmadım.

Zorda kaldığım için yaptım:

Ben ~~futbol~~ maçları çok sevdim. Televizyonda maç izledim. Futbol benim hobi oldu ve onunla hayatımı çok güzel aldım. Sonra, benim ailem okul çok sevdi ve Babam dedi: "Musa, şu anda - dan beri, futbol yasak ve ~~okul gitmek~~ okul gitmek lazım." Ben, seçimi yaptım ve okul gitmek başladım. Şimdi, yüksek lisans yapıyorum, ELHAMDU LILAH. Benim bölüm çok güzel ve çok seviyorum. İnşallah Burundi başkanı olacağım. Ama zorla kaldığım için yaptım.

Zevkle yaptım:

Şu an, Türkiye'de CORONA VIRUS var ve çok ilanılar var. İnsanları çok korkuyor. ~~Gazi~~ Gazi Üniversitesi şimdi ~~çok~~ ilanılar var. Mesela: - Lütfen Sabun her zaman kullan;
- Çok insanları toplantı yasak;
- Sağır ~~mask~~ bütün insanları yasak; v.b.
Bu kural ve ilanılar, le zevkle yaptım çünkü Sağlık için ve lazım.

Ek 7 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

~~ben~~ Asla Asla şey yapmadım mesela : Butün hayallerim yerine şitirmedim. İnsanlar yardım etmek istekyemedim şimdi de ve dörtün ayında Türkçe Konuşmalıyım ama Konuşamıyorum, bazen Konuşabilirim ama %100 değilim belki %20.

--- Vb.

Zorda kaldığım için yaptım:

Zorda kaldığım için yaptım, yemekhanede corba içmeyi sevemeyişim, Türkçe Konuşma Lazım almak için alıverişte restaurantda yemek için Türkçe Konuşma Lazım. üniversi üniversiteye girmek için. Diplomat Tamer Diplom var, ve yüksek lisan için ALES Almak mecburum, bunki yapmadım. ama yapmalıyacağım

--- Vb.

Zevkle yaptım:

şeyler zevkle yaptım = Türkiye gelmeyi ~~sevdim~~ sevdiğim İnsanlar İmili Türkçe var Tanuşma birlikte yapmayı sevdim çünkü bütün insanlar gördüm iyi kalpler var, ve başka yabancılar tanuşma beraber yapmayı sevdim

--- Vb

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?
Experiences

Asla yapmadım:

Ben küçükken şimdi kadar birkaç şey yapmadım var bazıları çünkü fırsatım yok yada istemiyorum
örneyi: ben Volkan görmedim, kayak yapmadım

Zorda kaldığım için yaptım:
obligé de le faire

benim barmam bazı şey zorda kaldığım için yaptım çünkü seçim yokmuş mesela iş almak çünkü param yok, bol bol çalıştım başarmak için, yurdum çık-
öğrenmek için,

Zevkle yaptım:
avec plaisir

Çok şey zevkle yaptım çünkü bence hayat bir hediye ve mutlu olmak yada mutlu vermek en kolay bir şey. ben yardım ettim Kongoda okul için bir çok öğrenci yardım, en önemli bir şey yaparım yurdum gelirken benim amaç, arkadaşlarım ve ailem yardım ettim gezmek çok seviyorum bu yüzden zevkle yaptım, çalışmak ve araştırmak çok mutluluk yaparım.

Ek 9 Öğrenci Etkinlik Örneği

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRENİM, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
FRANKOFON ÖĞRENCİLER YAZMA ETKİNLİĞİ
11.03.2020

A) Geçmişte yaşamış olduğunuz birer deneyiminizi aşağıdaki kutulara yazabilir misiniz?

Asla yapmadım:

Ben çocukluktan beri bu ana kadar vapur ile
seyahat yapmadım ama vapur ile seyahat çok sevdim
ayrıca istedin n fakat ülkemde deniz yok sadece nehir var.

Zorda kaldığım için yaptım:

Ben Türkiye'ye geldikten sonra İngilizce öğrenmek istedim sonra
üniversiteye başlayacağım bölüm tarım mühendislik.
Sorun nedir Türkiye üniversitesinde tarım mühendislik İngilizce
departman^{yok} sadece Türkçe departman^{var} bu yüzden Türkçe
öğrenmek zorda kaldığım için yaptım.

Zevkle yaptım:

Orta okulum bitikten sonra, lisede bakalorea bilim geçtim
ve çok sevdim.
Birinci yıl bittim sonra ikinci ve üçüncü yıl memnuyetli bittim
ve çok zevkle yaptım.

Ek 10 Öğrenci Etkinlik Örneği

11/03/2020

Gazi Üniversitesi

Üniversite Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. Eğitimim tamamladım.

Bir iş başvurumu yapacağım. Başvuru için istenen belgeler arasında mezuniyet durumum gösteren bir belge istenmektedir.

Gereğini yapılırsa naz ederim.

[REDACTED]
[Signature]

Öğrenci No : [REDACTED]

Adres : Turgut Kız öğrenci Kuruca, Altıntaş / Ankara

Telefon : [REDACTED]

E-posta : [REDACTED]

Ekliler : Mezuniyet Belgesi Talep Dilekçesi (iş başvurusu için)

Ek 11 Öğrenci Etkinlik Örneği

11/03/2020

GAZİ Üniversitesi
TÜRKÇE Öğretim, Araştırma ve Uygulama MERKEZİ

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. gerçekten bir iş buldum, böylece beni diploma aldığımı anlamanız. Patronum çok sıkı bir adamdır ve fırsat kaçırmazdım. Beni en kısa sürede bana gönderebilir misin?

Gereğinin yapılmasını arz ederim

[REDACTED]
[Signature]

Öğrenci No : [REDACTED]
Adres : [REDACTED]
Telefon : [REDACTED]
E-posta : [REDACTED]@gmail.com

11/03/2020

Gazi Üniversitesi
Üniversite Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Kurumunuzun göğüslerinde bitirdim. Bir toplumdaki bir iş buldum. ve Dereceyi istedim, böylece belgelerimi sonlandırabilirim. Gereğinin yapılmasını arz ederim.

[REDACTED]
[Signature]

Öğrenci No: [REDACTED]

Telefon: +9 [REDACTED]

E-posta: [REDACTED]@gmail.com

Eklere: İş İlanı

11/03/2020

Gazi Üniversitesi
Elektrik mühendisliği bölüm başkanı

Merkeziniz [REDACTED] numaralı öğrencisiyim. Eğitimim
tamamladım ve iş başvurusu yapacağım. Başvuru için
mezuniyet belgesi göstermem lazım. Gelecek Bayta
mukabeletim var. Kısa zaman var biliyorum, ama sizden
yardım almak için çok memnun olacağım.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Öğrenci no: [REDACTED]
Adres: [REDACTED] Ankara
Telefon: + [REDACTED]
E-posta: [REDACTED] gmail.com

[REDACTED]
[Signature]

Yüzleşmeye hazır olun "Koronavirüs"

Dünya Sağlık Örgütü, kendinizi ve başka insanları nasıl
Korumak tavsiyeler verir:



Kendinizi Koronavirüs Karşı enfeksiyondan Korumayın.
Akıllı ol ve Kendinizi hastalık hakkında bilgi alın.
Nazik olun ve Kendinizi karşılıklı olarak destekleyin.

Daha Fazla bilgi edinmek ve sevdiklerinizi bilgi vermek için
www.who.int/covid-19



Birleşmiş Milletler



Hazırlayan: [Redacted]
Dünya Sağlık Örgütü

Koronavirüs sırasında sevdiklerinizi desteklemek için nezaket gösterirsiniz



 Onlarla düzenli olarak iletişim geçin- özellikle karantindeki insanları

 Onları teşvik edin şeyi yapmaya devam etmek: okumayı sanatı, meditasyonu

 Kaygıyı yönetmek için Dünya Sağlık Örgütünden sağlanan bilgileri yayın

 Çocuklarınıza sakın ve doğru tavsiyeler verin.

Bilgi edinmek için aşağıdaki linki başvurun!
www.who.int/Covid-19
Hazırlayan: 

 Birleşmiş Milletler  Dünya sağlık örgütü

SEYAHAT ÜZERİNDE

HASTALANMAKTAN KAÇININ

ATEŞİNİZ VE ÖKSÜRÜĞÜNÜZ
VARSA
SEYAHAT ETMEYİN.



ATEŞİNİZ, ÖKSÜRÜĞÜNÜZ
VEYA
NEFES ALMAK ZOR OLURSANIZ, BİR DOKTORA
GÖRÜNMEİSİNİZ .
VE HANGİ YOLCULUKLARI YAPTIĞINIZ ONA
SÖYLEM



Hazırlayan: [Redacted Name]

Nefes alma zorlukları
çekiyorsanız akıllı davranın:

 Doctorunuzu arayın

 Derha bir doctora danışın

Hazır olmak için daha fazla bilgi #koronavirüsü 19:
www.who.int/covid-19

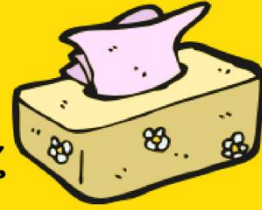
Hazırlayan: [REDACTED]

 Birleşmiş Milletler  Dünya Sağlık Örgütü

Seyahat içinde Hasta düşmekten

KAÇIN

Hapşurursunuz veya
öksürürsünüz,
kapat ağızın ve burununuz



Masque takarsan
kapat tam ağızın
ve masque birsefer tak

Masque çıkarken
ellerin yıka



Organisation
mondiale de la Santé

Hazırlayan:



Ek 19 Öğrenci Etkinlik Örneği



Bu bölümünde hikayesini anlatan bir havacı var. Küçük bir çocukken harika bir hayal gücü vardı ama şimdi kaybetti. Bu adam bir çocuktu, filler yiyen boaslar çizdi ama sadece yetişkinler şapka gördü. Ancak, şu anda boas çizmiyor.

Ek 20 Öğrenci Etkinlik Örneği



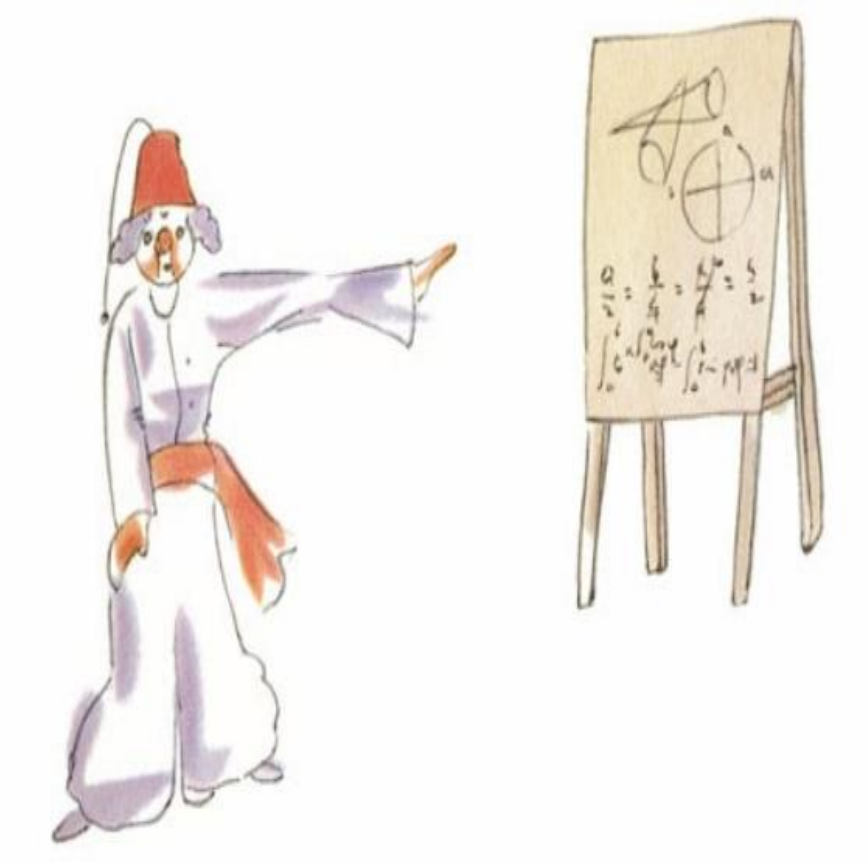
Küçük prens üzgün olduğunda gün batımını izlemektedir. ve küçük prens bir gün batımını görmek istiyor, ama gezegenin de olmadığı için göremiyor. havacıyı gün batımını izlerken nasıl hissettiğini, üzgün hissettiğini söyler.

Ek 21 Öğrenci Etkinlik Örneği



Küçük prens çölde küçük bir çocuğun mucizevi görünümünü anlatıyor. Bu çocuk, henüz arızalanmış olan havacıya çok zor sorular soruyor. ayrıca, bu adam ondan bir koyun çizimi yapmasını istedi ve havacının farklı görüntülerinden asla memnun değildi.

Ek 22 Öğrenci Etkinlik Örneği



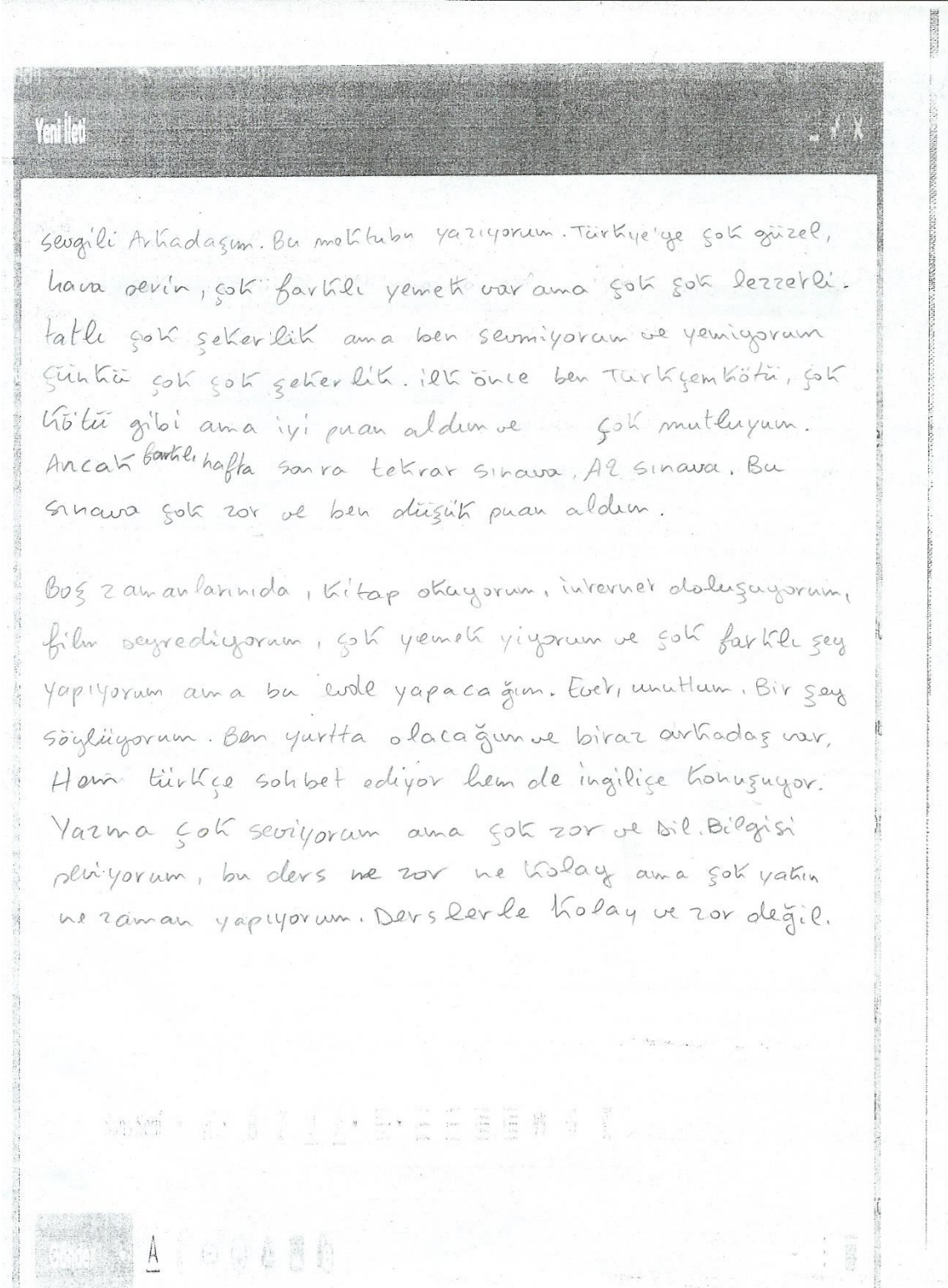
prens gezegeni asteroit B 612'den söz konusu etti. ayrıca, bu gezegeni gökyüzünde bulan türk astronotdan ve avrupalıların neden ona inanmadığını söylüyor. giyinme tarzı yüzünden oldu.

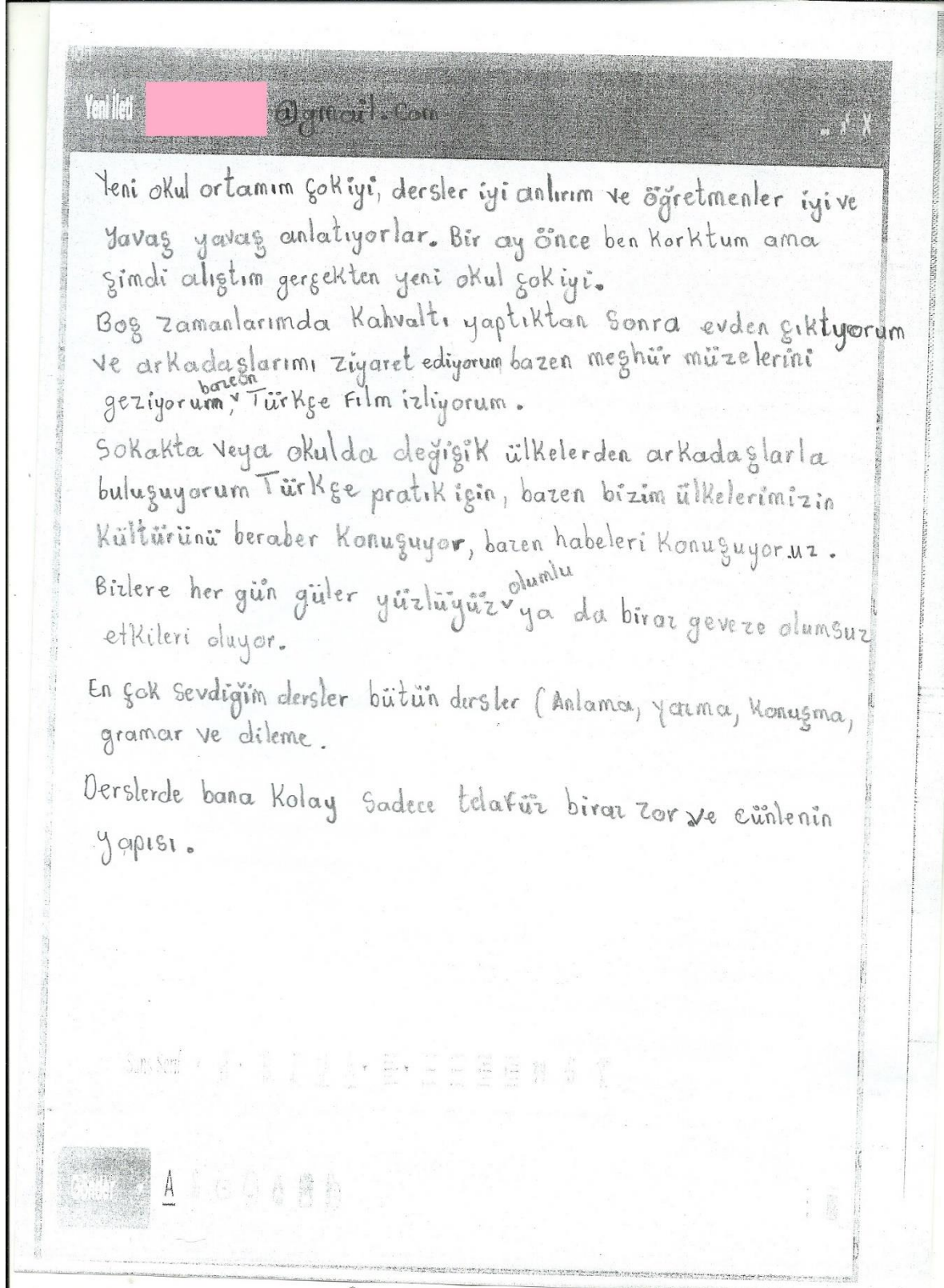
Ek 23 Öğrenci Etkinlik Örneği



Bir sonraki gezegen de küçük prens için garip, her zaman hesap yapan ve hesap yapan çok ciddi bir adam var. bu adam yıldızları sayıyor, onlara sahipolduğunu söylüyor. tüm yıldızları saydıktan sonra onları kurtaracak.

Ek 24 Öğrenci Etkinlik Örneği





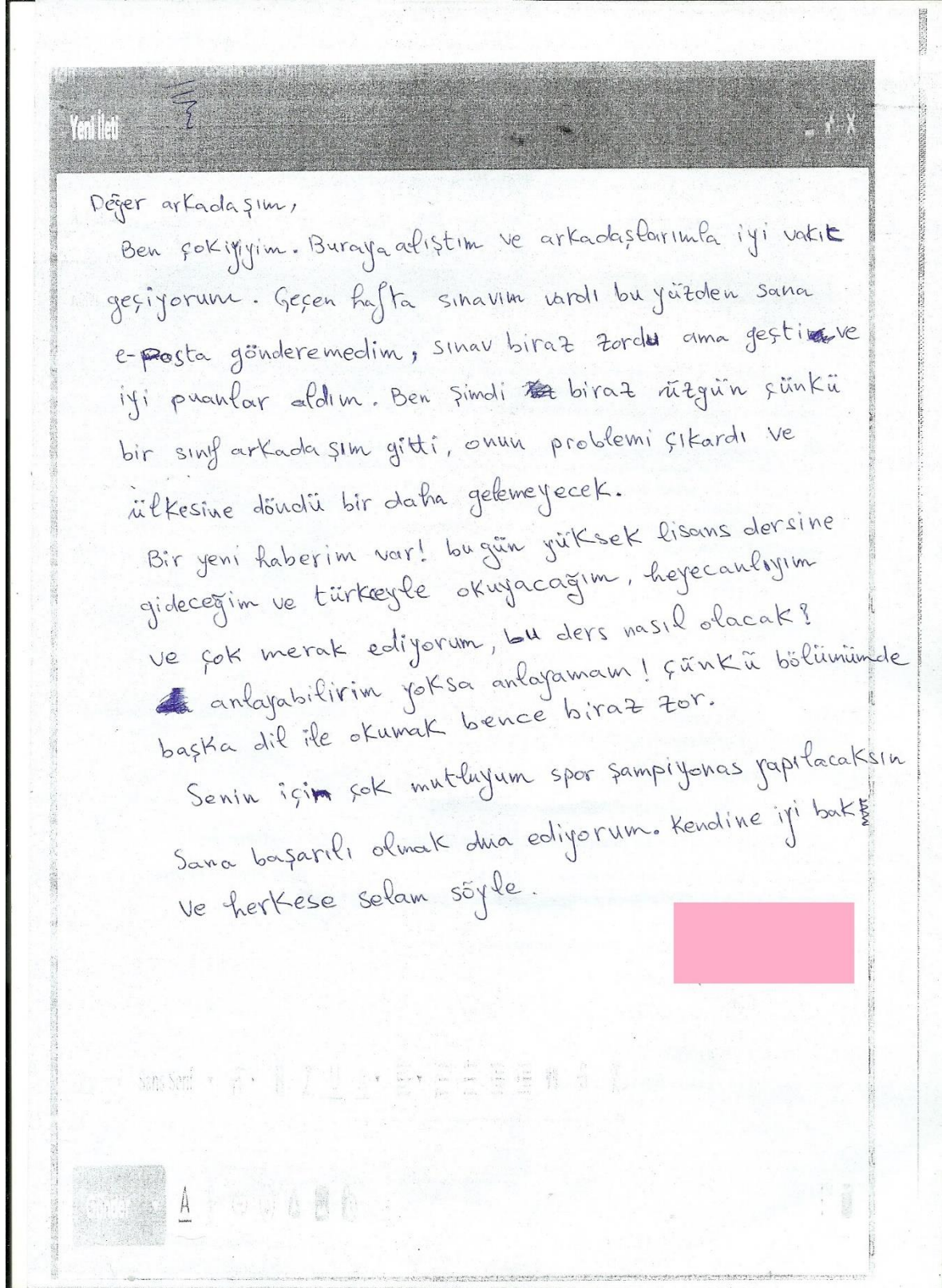
egleneci

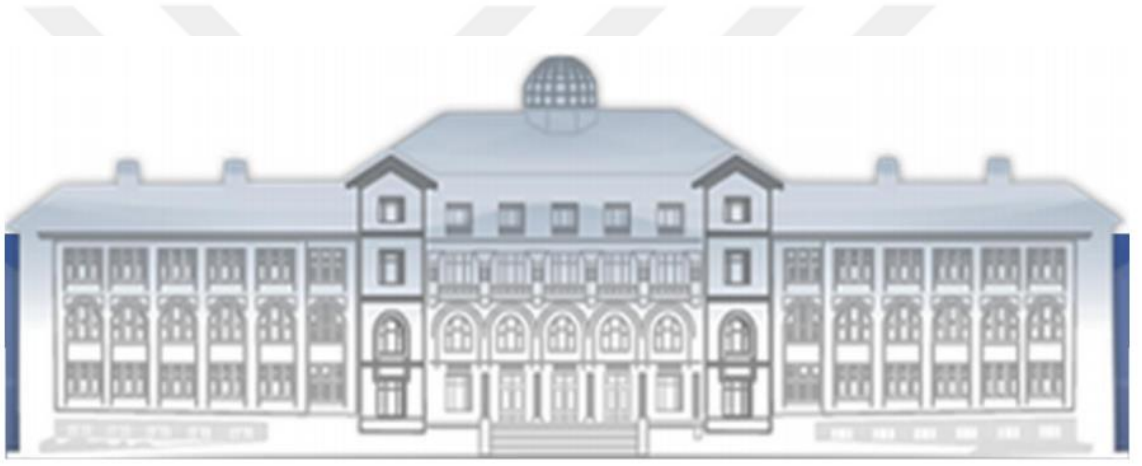
Yeni İlet

Değerli arkadaşım.

Ben iyiyim, şimdi beş ay Türkiye'nin başkenti Ankara'dayım. Gazi Üniversite TÖMER'de türkçe öğreniyorum. Benim sınıf arkadaşlarım çok iyiler ve eğlenciler burada çok mutuyum. Ayrıca benim türkçe öncekiden daha iyi, şimdi yazabilirim ve anlayabilirim. Boş zamanlarında, arkadaşlarımla Ankara'da geziyoruz çok güzel bir yerler var. Bazen hafta sonunda 'Spor yapıyorum. burada çok parklar var Spor yapmak için yada piknik için.. Haftadan beş gün dersim var, her gün Saat 9:00'da ders başlıyor ve saat 15:00'te bitiyor. her gün yeni şeyler öğreniyorum. benim en sevdiğim ders konuşma dersi çünkü orada pratik yapıyoruz ve beraber konuşuyoruz. Burada Yurtta kalıyorum benim odam arkadaşlar iyiler. onlar Türkler öncede hiç konuşmadık onlar İngilizce bilmiyorlar. ama Şimdi Türkçe konuşuyoruz. Ailem ve seni çok özledim, yaz tatili Sabırsız bekliyorum gelmek için. Kendine iyi bak görüşürüz.

A





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...