

ARNAVUTÇA VE TÜRKCİ ARASINDAKİ TİPOLOJİK FARKLILIKLARIN
YABANCI DİL OLARAK TÜRKCİ ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Samoena BRAHİMİ



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

ÖZET

BRAHİMİ, Samoena. *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak türkçe öğretimine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Ankara 2019.

Bu çalışmada Arnavutça ve Türkçenin tipolojik farklılıkların, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerini nasıl etkilendiği gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikle, hem Arnavutçanın hem de Türkçenin temel tipolojik özellikleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin, öğrenim sürecinde karşılaştıkları güçlükler öğrencilerin yazılı metinleri üzerinden incelenmiştir. Anadili ve hedef dil arasında cümle ve öbek dizilişi noktasında büyük tipolojik farklılıklar vardır ve bu nedenle öğretim- öğrenim sürecinde söz dizimi konusunda zorlanılmaktadır.

Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan Arnavut öğrenciler hedef alınmıştır. Arnavutluk'ta Tiran'daki Yunus Emre Enstitüsü'nde B1 düzeyinde Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerden, herhangi bir kritere tabi tutulmadan rastgele seçilen 15 öğrencinin yaşmış olduğu Türkçe metinler, çalışmanın verisini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmış ve öğrencilerin yazma metinleri üzerinden hata çözümlemesi yapılmıştır. Bu hataların dil tipolojisi ile ve Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilgili olduğu tespit edilmiş ve verilerin analizi sonucunda çözüm ve öneriler üretilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dilin tipolojisi, Arnavutlara Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak türkçe

ABSTRACT

BRAHİMİ, Samoena. *The Effects Of Typological Differences Between Albanian And Turkish In Teaching Turkish As A Foreign Language*. Post Graduate Thesis, Ankara 2019.

The aim of this study is to demonstrate typological differences of Albanian and Turkish and effect in teaching Turkish as a foreign language. These kinds of differences in linguistic structures which affect learning a foreign language should be taken into consideration in both teaching and learning a language.

The population of this research has been conducted with the participants of B1 level educational programs in Albania. From this working environment the target group of 15 students was chosen randomly in order to collect the data through written assignments.

In this study, after giving general information about writing skills and writing skill in foreign language teaching, is given an information about language typology and comparison linguistics too.

In the next chapters the sentence elements and definitions are compared by comparing the different aspects.

Key words: Typology, teaching turkish to albanian, teaching Turkish as a foreign language

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1 YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	5
1.2 YAZMA BECERİSİ	7
1.3 AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE YAZMA BECERİSİ	10
1.3.1 Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri	13
1.3.2 B1 Düzeyinde Yazma	14
1.4 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA YAKLAŞIMLARI	16
1.4.1 Kontrollü Serbest Yaklaşım	17
1.4.2 Serbest Yazma Yaklaşımı.....	17
1.4.3 Örnek Paragraf Yaklaşımı	17
1.4.4 Dil Bilgisi-Söz Dizimi Düzenleme Yaklaşımı	18
1.4.5 İletişimsel Yaklaşım	18
1.4.6 Süreç Yaklaşımı	18
1.5 YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER.....	19

2. BÖLÜM: DİLBİLİMSEL TİPOLOJİ VE YAZMA BECERSİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN DİL TİPOLOJİSİYLE İLGİSİ	25
2.1 DİL TİPOLOJİSİ.....	25
2.2 TİPOLOJİK PARAMETRELER	28
2.2.1 Sesbilimsel Tipoloji	28
2.2.2 Morfolojik Tipoloji	29
2.2.3 Söz Sırası Tipolojisi	30
2.3 KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİM	31
2.4 YAZMA BECERSİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN DİLLER ARASI TİPOLOJİK FARKLILIKLARLA İLGİSİ.....	33
3. BÖLÜM : ARNAVUTÇANIN TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ	37
3.1 ARNAVUTÇANIN SESBİLİMSEL ENVANTERİ	37
3.2 CİNSİYET KATEGORİSİ	38
3.3 HAL KATEGORİSİ	39
3.3.1 Yalın Hal	40
3.3.2 Tamlayan Hali	40
3.3.3 Yönelme Hali	41
3.3.4 Belirtme Hali.....	41
3.3.5 Çıkma hali	42
3.4 SIFATLARIN SÖZDİZİMSEL SIRASI VE CİNSİYETİ	42
3.5 ZAMAN KATEGORİSİ	44
3.5.1 Şimdiki / Geniş Zaman	44
3.5.2 Belirli Geçmiş Zaman/ Belirtisiz Geçmiş Zaman	44
3.6 EK FİİL	45
4. BÖLÜM : TÜRKÇENİN TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ	47
4.1 TÜRKÇENİN SESBİLİMSEL ENVANTERİ	47

4.2 ÜNLÜ UYUMLARI	47
4.3 ÜNSÜZ UYUMU	48
4.4 MORFOLOJİK ÖZELLİKLER	49
4.5 SÖZCÜK DİZİLİŞİ.....	50
4.5.1 Sıfat Tamlamasında Sözcük Dizilişi	50
4.5.2 Ad Tamlamasında Sözcük Dizilişi.....	51
4.6 ZAMAN KATEGORİSİ	52
4.6.1 Şimdiki Zaman	52
4.6.2 Geniş Zaman	53
4.6.3 Dolaylı Geçmiş Zaman	53
4.6.4 Dolaysız Geçmiş Zaman	54
4.7 EKFİİL	54
5. BÖLÜM: TÜRKÇE ÖĞRENEN ARNAVUT ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARIN DİL TİPOLOJİSİYLE İLİŞKİSİ	56
5.1 SESBİLGİSİ HATALARI	57
5.2 HAL KATEGORİSİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR.....	58
5.3 ZAMAN KATEGORİSİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR	59
5.4 SÖZ DİZİMİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR	61
5.5 BELİRTİLİ VE BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMALARINDA YAPILAN HATALAR	62
SONUÇ.....	64
ÖNERİLER	68
KAYNAKÇA	70

EK 1 Yazma metinler.....	74
EK 2 Etik Kurul İzni Muafiyeti Formu.....	80
EK 2 Orijinallik raporu.....	81
EK 3 Turnitin benzerlik indeksi.....	82



KISALTMALAR

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

TDK: Türk Dil Kurumu

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages

Ek Varyasyonlarının Gösterimi

-DXk: -dık, -dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük

-mXş: -miş, -miş, -muş, -müş

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Eril Adların Çekimi (s.40)

Tablo 2. Dişil Adların Çekimi (s.41)

Tablo 3. Yalın sıfatlar (s.44)

Tablo 4. Geçmiş zaman halinde türetilmiş sıfatlar (s.45)

Tablo 5. Geçmiş zaman çekimi (s.47)

Tablo 6. Şimdiki ve geniş zaman çekimi (s. 47)





GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türk dili Arnavutluk'ta üniversite düzeyinde, ilgi alanları farklılık gösteren çeşitli kurumlarda, tarihi, politik, ticari vb. genel sebeplerle veya Türkçeye duyulan sempati ve merak, iş bulma ve işinde başarılı olma, bilimsel araştırmalar yapma, turizm ve turistik amaçlı seyahatler, Türkiye'de eğitim görmeyi planlama vb. kişisel sebeplerle öğrenilmektedir.

“Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında ise o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir” (Demirel, 2010,s. 3). Türkiye'nin artan ekonomik ve politik gücüne koşut olarak Türkçe öğrenme isteği ve ihtiyacı da artmıştır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak, özellikle de ana dili Arnavutça olan öğrencilere öğretilmesinde ortaya çıkan problemler bizi ilgilendirmektedir.

Arnavutça ve Türkçe farklı dil ailesine (Hint-Avrupa dilleri/Altay dilleri) mensup olup farklı tipolojik özelliklere sahip olduğu için, tipolojik farklılıkların karmaşıklaştığı dilsel özellikler Arnavut öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde zorluklara neden olabilmektedir. İki dil arasında hem söz dizimi hem de dilsel birimlerin dağılımı konusunda belirleyici farklılıklar vardır. Tipolojik farklılıkların benzerliklerden daha fazla olması, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin bir kısmıyla doğrudan ilişkili görünmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin tipolojik farklılıklarla ilgisini tespit edip sorunları belirlemek ve çözüm önerileri üretmektir.

Çalışmanın önemi ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri, salt hata çözümlemesi yapan çalışmalardan farklı olarak dil tipolojisi ile ilişkilendirmesi ve tipolojik farkındalığın, dil öğreticilerinin öğretim süreçlerini daha iyi yönetmelerine katkı sağlayacağı tezini öne sürmesidir.

Araştırma Soruları

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu, Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkilediğidir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır:

Arnavutça ve Türkçe arasındaki temel tipolojik farklılıklar nelerdir?

- Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklar, öğrencilerin yazılı metinlerine yansımakta mıdır?
- Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin yazılı metinlerinde görülen hatalar, anadili ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilişkilidir?

Araştırma Sınırlılıkları

Bu çalışmada sadece yazma becerisi üzerine durulmuştur. Arnavutluk'ta B1 seviyesinde çeşitli özel ve Tiran'daki Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrencilerden herhangi bir kritere tabi tutulmadan seçilen 15 öğrencinin yazılı metinleri, araştırmanın doküman sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazılı metinleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle incelenmiş ve verilerin analizinde hata çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu hataların dil tipolojisi ile ve Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilgili olduğu tespit edilmiş ve verilerin analizi sonucunda çözüm ve öneriler üretilmeye çalışılmıştır

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 35). Öğrencilerin yazılı metinlerinde tespit edilen hatalar, hata çözümleme yöntemiyle incelenmiş ve bu

hataların Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilgili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Arnavutçanın ve Türkçenin dil özellikleri karşılaştırmalı dilbilimsel bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Aşağıdaki bölümlerde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve veri analizi sürecine dair bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Arnavutluk'ta B1 seviyesinde çeşitli özel kurumlarda ve Tiran'daki Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrenciler, araştırmanın örneklemini ise anadili Arnavutça olup Tiran'daki Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden, herhangi bir kritere tabi tutulmadan rastgele örneklem yoluyla seçilen 15 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken yazma becerisinde karşılaştıkları zorlukların tespiti amacıyla öğrencilere kompozisyonlar yazdırılmış. Konuları belirlerken, B1 düzeyinde Türkçe öğreten öğretmenlere de danışılmış ve aşağıda belirtilen iki konu öğretmenler tarafından önerilmiştir: “Sevdiğiniz iki şehri karşılaştırınız” ve “Hayatınızı etkileyen bir olayı anlatınız”.

Veri Toplama

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere katılmadan önce çalışmanın amacı anlatılmıştır ve katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Yazıların üstünde isim ya da herhangi kişisel bir bilgi yazmaları gerekmediği söylenmiştir. Metinler, yabancı dil olarak Türkçe dersinin sorumlusu olan öğretim elemanı tarafından yazdırılmıştır ve uygulama sonrasında kendisinden teslim alınarak analize tabi tutulmuştur. Ayrıca öğrencilerin B1 düzeyi metin yazma çalışmaları kapsamında daha önceden yazdıkları metinlerden de yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı metinlerinde tespit edilen hatalar, hata çözümleme yöntemiyle incelenmiş ve bu hataların Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilgili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe ve Arnavutçanın temel tipolojik özellikleri karşılaştırılarak iki dil arasındaki yapısal farklılıklar belirlenmeye çalışılmış ve Arnavut öğrencilerin yazılı metinlerinde ortaya çıkan sorunlar ve yaptıkları olumsuz aktarmaların dil tipolojisiyle ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır.



1. BÖLÜM

KURUMSAL ÇERÇEVE

1.1 YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

“Yabancı dil öğretimi belirli bir amaç için ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür” (Demirel, 2003,s. 5). Son yıllarda teknoloji, bilim ve sanat alanlarında görülen hızlı gelişmeler, ülkeler arasında yoğunlaşan ilişkiler ve kültürel alışveriş, iletişim ortamlarının ve yönünün artması yabancı dil bilme gereğini de artırmıştır. Yabancı dil öğretiminin önemi artıkça bu yönde belli stratejilerin geliştirilmesi, belli hedeflerin tespiti, belli programların geliştirilerek gerekli ön koşulların yerine getirilmesi de ihtiyaç haline gelmiştir. Dil öğretiminin ele alındığı akademik çevrelerde de yabancı dil öğretimiyle ilgili öğretmen-öğrenci etkileşimi, eğitim ortamı, yöntem ve yaklaşımlar, programların oluşturması, materyal tasarımı, öğrenci ihtiyaçları, dilsel ve kültürel becerilerin geliştirilmesi gibi belli başlı konulara daha fazla yer ve önem verilip incelenmesi gerekmiştir.

“Dil öğretilirken genellikle iki yol izlendiği görülmektedir. Önce bir dil bilgisel taban hazırlanmakta, buna daha sonra işlevsel-kavramsal boyutlu konular eklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise dil bilgisi ve işlev baştan itibaren birlikte ele alınmakta, böylece yapı-işlev örgüsü sağlanmaya çalışılmaktadır” (Barın, 2010, s. 168). Yabancı/ikinci dil öğrencilerine, ses ve anlam unsurlarını kullanarak yeni bir dil dizgesine ait kuralların öğretilmesi önemli olmakla birlikte günümüzde yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öncelikle yabancı dili işlevsel olarak kullanabilmeleri ve söz konusu dilde iletişim becerisi kazanabilmeleri hedeflenmektedir.

Doğan Aksan “ana dilin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, yönlendirmesiz dil edinimi”yle elde edilen, böylece “bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olduğunu belirtir (Aksan, 2004,s. 175).

Aydın ise (2007,s. 9) “XX. yüzyılda yapılan araştırmaların, ana dili edinimi ile yabancı dil öğreniminin birbirinden tümüyle farklı öğrenme süreçleri olmadığını göstermiştir” tespitinde bulunmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkelerden biri de öğrencinin ana dilidir. Ergenç’e göre yabancı dil öğrenim sürecini etkileyen ana dile bağlı etkenler şunlardır:

- i- Yabancı dil öğrenen, zaten bir dile, yani ana diline egemendir. Bu dili, yabancı dil öğrenirken bir yana bırakamaz.
- ii- Yabancı dilin edinimi, bütünüyle yeni ve başka biçimli bir iletişim türünün öğrenimi değildir.
- iii- Öğrenen, yabancı dilin kullanımında gereken çeşitli koşulları yerine getirebilmek için yabancı dilde, ana dilindeki iletişim işlevlerinin aynen uygulanmasını ister.
- iv-Öğrenen, iletişim ayrılıklarından ötürü her iki dilin anlam ve anlatım yapılarında da benzerlik arar. Bu beklentinin gerçekleşmesi, öğrenim olgusunu kolaylaştırır. Yapısal ayrımların olduğu yerde ilk dilin özelliklerinin ikinci dile aktarılması eğilimi doğar (1983,s. 195 Aktaran Simşek, 2015,s. 23).

Hedef dilden farklı tipolojik özelliklere sahip ana dillerin konuşuru olan bireylerin hedef dili öğrenirken tipolojik olarak karmaşık özellikleri öğrenirken zorlanmaları veya ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar yabancı dilde hatalar yapmalarına neden olabilir. “Farklı ana dilleri konuşan bireyler dillerin birbirine benzemeyen yönleriyle ilgili daha fazla sorun ve sıkıntı yaşarlar. Bu da beraberinde olumsuz aktarımları getirir. Öğrenci dil öğrenirken ana diliyle düşündüğü için ana diliyle paralellik kurmaya çalışır, güç bir durumla karşılaştığında kendi ara kurallarını uygular.” (Biçer, 2017,s. 46)

Dil öğrencileri, ana dili ile hedef dilin birbirine benzemeyen yönleriyle ilgili daha fazla sıkıntı yaşayabilecekleri gibi, benzermiş gibi görünen ancak anlam, sistem ya da kullanım düzeyinde başlangıçta öngörülmeyen edilmeyen farklılıklara sahip olan unsurlarla ilgili de sıkıntı yaşayabilirler.

Fisiak karşıtsal çözümleme ve yanlış çözümleme yöntemini böyle açıklar:

Yabancı dil öğrenimi esnasında ortaya çıkan farklılıklar ve benzerlikler öğrencilerin yanlış yapmasına neden olabilmektedir. Yabancı dil öğrenim sürecinde yapılan yanlışlara yönelik karşıtsal çözümleme ve yanlış çözümlemesi olmak üzere iki yaklaşım vardır. Karşıtsal dilbilim, iki ya da daha fazla dil veya dil dizgesi arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri ortaya çıkarmak için karşılaştırmalar yapan dilbilimin alt disiplini. (1981,s. 1).

Hata çözümlemeleri, karşıtsal dilbilim esnasında yapıldığında, bu hatalardan faydalı öğrenme yöntem ve stratejileri geliştirilmesine de katkı sağlayabilir.

Demirel’e göre (1993, s. 23) :

Yabancı dil öğreniminde esas olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin eşit olarak geliştirilmesidir. Ancak dil öğrenme amacına göre becerilerin yoğunluk derecesi değişebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin öğretilen yabancı dilde hangi beceriye daha fazla önem vermesi gerektiğini belirleyerek o beceriyi geliştirebileceği yabancı dil yöntemlerini kullanması gerekmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe ve Arnavutça arasındaki tipolojik farklılıkların öğrenim sürecini nasıl etkilediğini araştırmak üzere, yazma becerisi temel alınmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hataları takip edebilme noktasında öğrencilerin ürettikleri yazılı metinler, daha kolay izlenebilir veriler sunabilmektedir.

1.2 YAZMA BECERİSİ

Bir dil becerisi olan yazma, insanlığın yıllardır kullandığı bir iletişim aracıdır. Bu iletişim becerisi ile bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve kalıcı olagelmıştır. Toplumların gelişmişlik düzeyiyle yazılı iletişim becerisi arasında doğru orantı olduğu söylenebilir (MEB, 2012,s. 2). Yazma becerisinin öğrenilmesi ve gelişmesi sayesinde bireylerin bilgiyi aktarması, kendi fikirleri ile bilgiler arasında ilişki kurması ve tutarlı, özgün ve estetik metinler üretebilmeleri mümkün olabilmektedir.

Yazmak fiilinin Türk Dil Kurumu'nun (TDK) yayımladığı *Türkçe Sözlük*'teki (2009,s. 2156) anlamları; 1. "Söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak." 2. "Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek." 3. "Yazar olarak görev yapmak." 4. "Yazı ile bildirmek, haber vermek." 5. " Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak." biçiminde tanımlanmıştır. Sever'e göre yazmak (2004,s. 24), "Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur."

Gülensoy, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin temel becerilerinden biri olan yazmanın diğer becerilere göre özel bir dikkat istediğini" belirtmiştir. "Düşünceyle birlikte oluşan yazmanın bir mantık çerçevesinde oluşturulması gerekir. Tüm bu aşamaların göz önünde bulundurulması neticesinde dilin tam bir ifade becerisine sahip olan yönünün yazma olduğu söylenebilir" (Gülensoy, 2000,s. 93). Bu tespitinde Gülensoy, yazma becerisinin düşünceleri organize etme, planlama, belirli bir metinsel mantık içerisinde bütünleştirme ve doğru dil kalıplarıyla sunma vb. daha fazla bilişsel

süreç ve dikkat gerektirdiğini ve bu nedenle diğer becerilere göre daha özel bir hazırlık gerektirdiğini belirtmektedir. Ungan'ın “Yazma, öğrencilerin bilgilerinin birbirleriyle bağlantı kurularak düzgün ve anlamlı cümleler halinde oluşturulan uzun bir süreç gerektiren bir eylemdir” (Ungan, 2007,s. 20) biçimindeki tespiti de benzer bir tezi ileri sürmektedir. Bu söylenenlerden hareketle yazmanın, diğer bir üretici bezeri olan konuşma becerisine göre hata kabul etmediği, daha yetkin bir hazırlık gerektirdiği söylenebilir.

Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabılır. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin yazmaya sevecek başlamalarıdır. Bu da onların kendi duygu düşünce ve hayallerini yansıtacak konular sunulmakla gerçekleştirilebilir. Ancak yazmaya karşı istekliliğin devam ettirilmesi için içerikten ziyade sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yazma, düşünsel becerilerin ve yaratıcılığın birlikte ele alındığı bir süreç olarak değerlendirilir (Ataman, 2009). Bu süreçte yazmanın ilk aşaması zihinsel tasarımıdır. Zihnin öncelikle yazmaya elverişli hale gelmesi gerekir (Şahin, 2014,s. 339). Zihinsel becerilerle birlikte yazma sürecindeki diğer üretim aşamaları gerçekleştirildiğinde yazma ortaya çıkar. Yazma becerilerinin her ders için önem arz ettiği eğitim hayatında özellikle Türkçe derslerinde ayrı bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Günümüze kadar kullanılan geleneksel yazılı anlatım tekniklerinin yazmaya etkisi olmakla birlikte yaratıcı yazmaya etkisi tartışılmaktadır (Duran, 2010).

Yeniden yapılandırılan Türkçe dersi programlarında öğrenci merkeze alınarak öğrencilerin hayal güçlerini kullanmaları ve özgür düşüncelerini de kullanarak yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (MEB, 2006,s. 18) tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Hazırlık Sınıfı Öğretim Programında, dilin dört becerisinden biri olan yazma ile ilgili olarak açıklama ve kazanımlar şunlardır:

1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmek, elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uymak, standart Türkçe ile yazmak, Türkçenin kuralına uygun cümleler kurmak, yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmak olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurmak yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurmak tekrara düşmeden

yazmak yazım ve noktalama kurallarına uyma çalışmalarına yer verilir (MEB, 2006,s. 19)

2. Yazma konusu hakkında araştırma yapmak, yazacaklarının taslağını oluşturmak, yazısını bir ana fikir etrafında planlamak, yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle desteklemek, konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirmek, yazdığı metni görsel materyallerle desteklemek, yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmak yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamak, yazıya konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulmak, dipnot, kaynakça, özet, içindikiler vb. kısımları uygun şekilde düzenleme çalışmalarına yer verilir (MEB, 2006,s. 22)

3. Olay yazıları (hikâye, masal, anı, tiyatro), düşünce yazıları (deneme, sohbet, makale), bildirme yazıları (mektup, dilekçe, otobiyografi, biyografi, rapor, tutanak, haber metni ve tanıtma yazıları) ve şiir yazar. Öğrencilere örnek metinlerden hareketle türlerin özellikleri kavratılır. Anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları üzerinde durularak öğrencilerden türün özelliklerini yansıtan metinler yazmaları istenir.

4. Yazılanlar biçim, içerik, dil-anlatım yazım ve noktalama yönünden değerlendirilir.

5. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade etmek, yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanmak ilgi alanına göre yazmak, şiir defteri tutmak, günlük tutmak, beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derlemek okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlamak yazdıklarını başkalarıyla paylaşmak ve onların değerlendirmelerini dikkate almak, yazdıklarından arşiv oluşturmak, yazma yarışmalarına katılma konusunda öğrenciler yönlendirilir. Öğrencilerin yazmayı, kendilerini ifade etmede etkin bir araç olarak kullanmaları sağlanır (MEB, 2006,s. 22).

Tüm bu uygulama ve etkinliklerin sonucunda birey/öğrenci:

Yazma kurallarını uygular.

a) Planlı yazar

b) Farklı türde metinler yazar.

c) Kendi yazdıklarını değerlendirir.

d) Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanır (MEB, 2016: 18).

Yukarıda belirtilen ve Türkçe yazma becerilerini geliştirmek üzere tasarlanan süreçler, birçok açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için de geçerlidir. Çünkü yazma becerisi ana dilde olduğu gibi hedef dilde de zihinsel ön hazırlık, düşünsel organizasyon ve tasarım, ana düşünceyi uygun düşünceyi geliştirme yolları kullanarak sunma vb. aşamaları içerir. Her iki dil gelişimi sürecinde de, öğrenciyi yaratıcılığa sevk eden düşünme, anlama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri kullanmaya yönlendirmek gereklidir. Ancak hedef dilde/yabancı dilde yazma, ana dilinde yazma ediminden farklı olarak hedef dile ilişkin dilsel becerilerde belirli bir yetkinliğe ulaşmayı da gerektirir.

Yazma etkinliklerinin, hangi düzeyde hangi becerileri kazandırması gerektiği konusunda, Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde yabancılara dil öğretimi için belirli bir standart geliştirilmiştir.

1.3 AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE YAZMA BECERİSİ

Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır (CEFR, 2002).

“Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM), sınıflama ve ölçütler aracılığıyla dil becerilerini okuma, dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi düzlemlere ayırmakla dil kullanımının karmaşıklığını dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi, dil beceri seviyelerini de A, B ve C olarak üç aşamaya ayırarak dil kullanımında standart ölçme sertifikalandırmalarda ortaklık sağlamayı hedeflemektedir” (Uzun, 2005, s. 317 Aktaran, Çevik, 2015, s. 50). “Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır” (MEB, 2009,s. 1).

Avrupa Dilleri Öğretimine Ortak Çerçeve bakıldığında dil seviyelerin üç genel düzey ve altı alt düzeyden oluştuğu görülmektedir: “A Temel Düzeyde: A1 (Başlangıç/giriş ya da keşif düzey), A2 (Ara ya da iletişimden kopmama “temel gereksinim” düzeyi), B Ara

düzyde: B1 (Eşik düzey), B2 (İleri ya da bağımsız düzey), C İleri Düzeyde: C1 (Özerk), C2 (Ustalık) düzeylerinden oluşmaktadır” (MEB, 2009,s. 31).

Telch yazma beceresi diğer becerilerle farklı dil düzeylerde aynı olması gerektiğini savunur:

Öğrencilerin A1 seviyesinde somut ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için basit cümleleri anlayabilmeleri ve yine basit cümlelerle cevap verebilmeleri beklenmektedir. Yazma becerisinin kapsamı ve sınırlılığı da öğrencinin geçerli dil seviyesinde öğrenebilecekleri bilgiden farklı olmamalıdır. Yabancı dilde yazma becerisinin gelişimi diğer becerilerden, özellikle de iletişim becerisinden ayrı düşünölmeyecek bir süreçtir. Bu bağlamda, AOBM’de bir dil kullanıcısının etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi için ne bilmesi ve ne yapması gerektiğini ve farklı yeterlik düzeylerinde dil öğrencilerinden ne yapmaları beklendiğini betimlemek için dil kullanımına ve iletişimsel yeterlilik kuramlarına dayanmaktadır (2013,s. 110).

AOBM’nin metninde iletişimsel yeterlilik bileşenleri şu şekilde belirlenmektedir:

1. Dilbilimsel Yeterlilik

a) Sözyarlığı yeterliliği: Bir dilin sözcüklerine ve dilbilgisi öğelerine ait söz varlığı bilgisine sahip olma ve kullanabilme yeteneği.

b) Dil bilgisel yeterlilik: Dilin dil bilgisel öğelerini bilme ve kullanma yetisidir ve AOBM’de dil bilgisel yeterlilik için bir basamak kümesi oluşturulmuştur. Dil bilgisel yeterlilik başlığı altında aşağıda verilen anlam bilgisel yeterlilik, ses bilimsel yeterlilik ve yazım yeterliliği de AOBM tarafından dil bilgisel düzenleme betimlenirken yoğunlaşmak gerektiği vurgulanan ve öğretmenlerin yazma eğitiminde dikkate alması gereken öğelerdir. Yazılı anlatımlarda gerekli olan unsurların belki en önemlisi öğrencinin gerekli dil bilgisine sahip olmasıdır.

c) Anlam bilgisel yeterlilik: Öğrenenin dildeki anlam düzeninin farkında olması ve bu düzeni kontrol etme yetisidir (MEB, 2009,s. 70).

d) Sesbilimsel Yeterlilik: Sesbirimler yeti şu özelliklerin algılanmasına ve üretimine bağlıdır. Dile ait sesbirimler ve belli bağlamlarda anlaşılması, sesbirimlerin ayırt edilmesini sağlayan ses bilimsel özelliklerin bilinmesi, sözcüklerin ses bilimsel düzenlenişi, tümce vurgusu, ezgi, benzeşim, vb (MEB, 2009,s. 70)

”Yazım yeterliliği: Yazılı metinlerin hazırlanmasında kullanılan sembollerin algılanması ve üretilmesi için gerekli bilgi ve beceriler. Avrupa dillerinin yazı sistemleri alfabe ilkesine dayanırken, Çince gibi diller kavramsal yazı biçimine dayanmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğrenenlerin alfabetik sistemler için aşağıda verilenleri bilmeleri,

tanımları ve üretebilmeleri gerekmektedir.” (Telch, 2013,s. 119 Aktaran Simşek, 2015,s. 23).

“Ana dil eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğretiminde öğrenciler, dil öğrenimine adım attıkları zaman farklı sistemler ve dil karakterleri ile karşılaşabilmektedir. Bu durum farklı alfabe sistemlerini kullanan öğrencilerde tedirginliğe yol açabilmektedir. Yabancı öğrencilerin alfabe farkındalığına alışmaları için yabancı dil olarak Türkçe derslerinde ilk derste alfabe de bulunan seslerin okunuşlarının verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir” (Tunçel, 2013,s.731 Aktaran Simşek, 2015,s. 23).

f) “Doğru Seslendirme Yeterliliği: Dil öğrenenlerden hazır bir metni yüksek sesle okumaları ya da konuşmada kullanılan sözcükleri yazılı biçimde gördüklerinde doğru biçimde seslendirmeleri gerekebilir. Bu doğru kullanımdan kastedilenler, yazım bilgisi, bir sözlükten yararlanma ve orada telaffuzları göstermede kullanılan yöntemi bilme yeteneği, yazılı biçimlerin, özellikle cümle öğelerine ait noktalama işaretleri ve vurguyu gösteren şekillerin anlam bilgisi, bağlamdan hareket ederek (eş seslilik, sözdizimsel belirsizlik vb. gibi) ve çok anlamlılığa yol açan ifadeleri çözebilme becerisidir“ (Telch, 2013,s. 119 Aktaran Simşek, 2015,s. 23)

2. Toplum dilbilimsel Yeterlilik

“AOBM’de, toplum dilbilimsel yetiyi sosyokültürel bağlamda ele almaktadır. Burada ele alınan durumlar dil kullanımıyla ilgili özelliklerdir. Toplumsal ilişkilerdeki dilsel belirleyiciler, kibarlık tutumları, halk değerlerini ifade etme biçimi ve söyleyiş biçimi farklılıklarıdır“ (Telch, 2013,s. 120).

3. Edim bilimsel Yeterlilik

Bir dil kullanıcısının iletilerinin şu ilkelere bağlı olmasını gerektirmektedir:

- a) “İletinin yapılanması ve düzenlenmesine ilişkin bilgi (söylem yetisi),
- b) İletinin iletişimsel işlevleri yerine getirmek için kullanılmasına ilişkin bilgi (işlevsel yeti)“ (Telch, 2013,s. 125).

Yukarıda anlatılanlardan hareketle yabancı dil öğrenim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için salt dilbilgisel bilginin ya da söz varlığı bilgisinin yeterli olmadığı, dilin edimbilimsel ve toplumdilbilimsel boyutlarının da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Aktaş’a göre dilin dört becerisiyle öğretilmesini gerektiğini söylüyor:

Günümüz dilbiliminde dilin her şeyden önce bir iletişim aracı olduğu, dil öğretiminde bu aracın dilbilgisi boyutunun kendi başına ayrı olarak değil de dilin dört temel becerisiyle birlikte öğrencide iletişimsel dil yetisini geliştirmek için toplum dilbilimsel ve edimsel unsurların da göz ardı edilmeden öğretilmesi gerektiği savunulmaktadır (2004, s. 47).

Yazma becerisi etkinliklerinde ve değerlendirilmesinde de iletişimsel dil yetisinin öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

1.3.1 Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri

Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre üç temel dil düzeyi vardır. Bunlar A, B ve C düzeyleridir. Bu üç düzey, yabancı dil öğretiminde genel kabul görmüş temel, orta ve yüksek düzeylere karşılık gelmektedir. Ortak Başvuru Metninde bu üç düzeyin her biri kendi içerisinde iki alt düzeye ayrılmaktadır (örn, A1, A2 vb.). Bütünleşik olarak incelendiğinde Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dil düzeyleri genel olarak şu hedef davranışları kapsamaktadır:

A1: Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve kendisiyle ilgili sorulara aynı türden sorularla cevap verebilir.

A2: Tek tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir.

B1: Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeylerle ilgili ana konuları anlayabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir.

B2: Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir.

C1: Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, meslekî ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir.

C2: Okuduğu ve duyduğu her Őeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir (CEFR, 2009,s. 23-24).

Bu çalışmada yazılı metinleri incelenen ğrencilerin B1 seviyesinde olmaları nedeni ile bu çalışmada sadece AOBM’ye göre B1 düzeydeki yazma hedef davranışları anlatılacaktır.

1.3.2 B1 Düzeyinde Yazma

Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretimini belli düzeylere ayırdığı gibi her düzeye ait beceri alanlarına ait hedef davranıŐların da genel bir çerçevesini çizer. “B1 seviyesindeki bir öğrencinin karmaşık olmayan, alıŐlagelmiŐ birçok konuyu içeren bağlantılı metinler oluŐturabilmesi beklenmektedir. Yazım, noktalama, bölümlene ve düzenleme genellikle doğru bir Şekilde verilmektedir. Ancak B1 seviyesinin eşik seviyesi olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin kelime haznesinin yeterli olmasına karşın dilin kurallarını iyi kullanamadığı ve üst düzey bir ifade yeteneğinin gerektiği durumlarda çeşitli yanlışlar yapabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Temel sözcük bilgisini çok iyi düzeyde kontrol etmekle birlikte karmaşık düşünceleri ifade ederken veya kendisine yabancı olan konu ve durumları anlatırken önemli yanlışlar yapar“ (MEB, 2009,s. 106).

“B1 seviyesindeki öğrenciler yazma becerileri ile kendi deneyimlerini ve izlenimlerini ifade edebilirler“ (MEB, 2009,s. 61). Ancak deneyimlerini ifade edebilmeleri için metin oluşturma sürecinde olayların/düşüncelerin çizgisel sırasını ya da döngüsel iliŐkilerini, izlenimlerini ifade edebilmek içinse ifade kalıplarının kullanılması gerekmektedir.

Bu seviyede yazma etkinliklerinin dışında öğrencilerden yaratıcı yazmaları da beklenmektedir. “İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. Bir olayın, yakında gerçekleŐmiŐ olan bir seyahatin gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir. Bir hikyeyi anlatabilir.” (MEB, 2009: 61)

Ayrıca B1 seviyedeki öğrenciler denemeler de yazabilirler. “İlgilendiği konular hakkında kısa, basit denemeler yazabilir. Özet yazabilir, rapor yazabilir ve biraz güvenle kendi alanından alışılmış rutin ve rutin olmayan birikmiş gerçeğe dayalı bilgiler hakkında kendi fikrini yazabilir. Çok kısa raporları, rutin gerçek bilgileri ve hareket biçimlerinin sebeplerini belirterek aktaran standart kurallaşmış bir biçimde yazabilir” (MEB, 2009: 61). Yine bu düzeydeki öğrenciler “Kendi alanı ve ilgilendikleri ile bağlantılı konuların bağlamlarındaki bilinmeyen sözcükleri teşhis edebilir. Ara sıra olan bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin edebilir ve görüşülen konu tanıdık olduğunda cümle anlamını çıkarabilir” (MEB , 2009,s. 71).

Başvuru Metnine göre B1 düzeyindeki bir öğrencinin yazma becerisine ilişkin hedef davranışları şu şekilde belirtilmiştir:

a) Toplam Yazma Üretimi

Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir (CEFR, 2009,s. 60).

b)Yaratıcı Yazma

Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir (CEFR, 2009,s. 61).

c)Raporlar ve Denemeler

Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı çıkan sebepleri veren ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezle birleştirebilir (CEFR, 2009,s. 61).

d) Genel Yazılı Etkileşim

Yazılı olarak haberleri ve görüşleri ifade edebilir ve diğerlerine bağlantı yapabilir.

Yazışma duyguların derecelerini ifade eden, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve mektuplaştığı kişinin haberleri ve görüşleri hakkında yorum yapan mektuplar yazabilir (CEFR, 2009,s. 80).

e)Notlar, Mesajlar, Formlar

Sorgu ileten ve sorunları anlatan mesajları alabilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran arkadaşlarına, hizmetlilere (service people), öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara derhal gerekte olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir (CEFR, 2009:,s.80-81).

e) Not Almak (Ders, Seminer, vs.)

Aşına olduğu konu hakkındaki anlaşılır biçimde yapılandırılmış bir dersi anlayabilir ve sözcüklerin üzerinde yoğunlaşmasından ve bundan dolayı da bazı bilgileri kaçırmış olmasına rağmen, kendisine önemli gelen noktaları not edebilir (CEFR, 2009,s. 91-92).

f) Metni İşleme

Geniş kapsamlı gerçek ve hayali metinleri özetleyebilir, ana temaları ve farklı bakış açıları ele alabilir ve yorumlar yapabilir. Gazetede çıkan haberlerden, mülakatlardan veya görüş, tartışma ve müzakere içeren belgesellerden seçilmiş parçaları özetleyebilir. Bir film ya da oyunun olay örgüsünü ve olaylar zincirini özetleyebilir (CEFR, 2009,s. 92).

h) Yazım Kontrolü

Standart sayfa düzeni ve paragraf kurallarına uygun kesintisiz, açıkça okunabilir yazılar üretebilir. İmla ve noktalama oldukça doğrudur, ancak anadilin etkisi gözlemlenebilir (CEFR, 2009,s. 112).

1.4 YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA YAKLAŞIMLARI

Yazma ile ilgili araştırmalar sonucunda yabancı dilde yazma becerisinin birçok bilim dalını kapsayan disiplinler arası bir alan olduğu ortaya çıkmıştır (Silva ve Matsuda, 2002: 251). Bu açıdan yazma psikoloji, dil bilim ve metin dilbilimle ilgili yönler içerir.

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde disiplinler arası araştırmaların sonucunda pek çok farklı eğilim ve anlayışın belirmesi değişik yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. “Yazma ğretimi, daha ziyade tümce düzeyinde gerçekleşen aşırı güdümlü ve zorlayıcı dil bilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp pek çok alıştırma çeşidiyle serbest bir üretime doğru yol almaktadır” (nsal, 2008,s. 48).

Yabancı dil ğretiminde yazma becerisini geliştirmek için en etkin olan ve üzerinde en çok durulan yaklaşımları şu şekilde özetleyebiliriz:

1.4.1 Kontrollü Serbest Yaklaşım

Bu yazma yaklaşımı anlatma becerileri olan konuşma ve yazmaya ağırlık vermektedir. Yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılmasında dil bilgisi ve söz dizimi unsurlarının doğru bir şekilde kullanılması bu yaklaşım için çok önemlidir. Kontrollü serbest yaklaşımda, öğrencilerden sırasıyla içerisinde dilbilgisel hataların bulunduğu cümle ve paragrafları, verilen yönerge uyarınca düzeltmeleri beklenir.

Bu şekilde hem öğrencilerin hata düzeltme becerilerinin gelişmesi hem de öğrencilere yabancı dile ait kuralların kavratılması hedeflenir. Daha sonra yabancı dilde belli bir yeterliğe ulaşan öğrencilerden çeşitli konularda serbest kompozisyon yazmaları istenir. Bu yaklaşım dil bilgisi unsurları, söz dizimi, yazım ve noktalamaya önem verirken kompozisyonların özgünlük, akıcılık ve tutarlılık gibi anlatıma ait özelliklerini geri plana atar (Raimes, 1983,s. 5).

1.4.2 Serbest Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşünceler üzerinde durur. Öyle ki dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına çok dikkat edilmez. Serbest yazma yaklaşımında önemli olan biçim değil içeriktir. Bu yaklaşıma göre yazma eğitimi verilen sınıflarda öğretmenler, öğrencilerden bir konuda dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını dikkate almadan serbest bir şekilde yazmalarını ister. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları içerik ve anlatım özelliklerine göre değerlendirirken, biçimsel özelliklerin üzerinde çok az durur (Raimes, 1983,s. 7).

1.4.3 Örnek Paragraf Yaklaşımı

Bu yaklaşımda kompozisyonun dil bilgisel doğruluğu ve anlatımın akıcılığı yerine düşüncelerin ne şekilde organize edildiğinin üzerinde durulur. Öğrencilerin örnek paragraflar üzerinde çalışmaları beklenir. Örneğin öğrencilerden karışık cümlelerden oluşan bir paragrafı düzenlemeleri istenir. Örnek Paragraf Yaklaşımının üzerinde durduğu anlayış, “değişik kültürlerden gelen insanların yazdıkları yazıları kendi kültürel arka planları uyarınca farklı şekillerde düzenlemeleridir” (Raimes, 1983,s. 8).

1.4.4 Dil Bilgisi-Söz Dizimi Düzenleme Yaklaşımı

Bu yaklaşım uyarınca öğrenciler, bir kompozisyonu oluşturan bütün unsurlara dikkat etmek zorundadırlar. Kompozisyonda dil bilgisi, söz dizimi, yazım ve noktalama kurallarının yanında anlatımda akıcılık, tutarlılık ve konunun işleniş şekli üzerinde durulur. Dil Bilgisi-Söz Dizimi Düzenleme Yaklaşımının temel hedefi, “bir mesajın iletilmesi için kompozisyon konusunun nasıl düzenleneceği ile hangi biçimsel özelliklere göre yazılacağına başarılı bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktır” (Raimes, 1983,s. 8).

1.4.5 İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel Yaklaşım, daha çok yazılanları okuyacak olan okuyucu ile ilgilenir. Öğretmen, öğrencileri gerçek birer yazar gibi değerlendirir ve onlardan kendilerine şu soruları sormalarını ister: “Ben bu kompozisyonu niçin yazıyorum? Benim yazdıklarımı kim okuyacak? Alışıldığı üzere öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları öğretmenler okur. Ancak, pek çok öğrencinin yazdıklarını gerçek okuyucuların okuyacağı düşüncesi ile kompozisyonlarını daha dikkatli yazdıkları görülmüştür” (Raimes, 1983: 8-9). Bu yaklaşıma göre sınıf ortamında öğrenciler, yazdıklarını sadece öğretmenleri ile değil diğer arkadaşları ile de paylaşırlar.

1.4.6 Süreç Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğrencilerin yazdıklarından çok yazma süreci içerisinde edindikleri deneyimlerin üzerinde durmaktadır.

Öğrenciler yazma amaçlarını ve kime yazdıklarını düşünerek çok sayıda taslak hazırlar. Daha sonra öğrencilerin oluşturduğu taslakların belli bir düzen içinde organize etmeleri sağlanarak yeni düşünceler ve yeni ifade kalıplarını keşfetmeleri sağlanır. Öğretmenler yazma sürecinde öğrenciye sorumluluk vererek yazma öncesi, yazma sırasında ve yazma sonrasında çeşitli etkinlikler planlar (Raimes, 1983,s. 10).

1.5 YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Yazma günlük hayatın hemen her alanında kullanılan bir dil becerisidir. Belli eğitim sürecinden geçen her insan yazı yazabilir. Yazının en temel işlevi dildeki mesajların kodlanması ve bu kodlanan mesajların alıcıya iletilmesidir. Yazma eylemi ise yazı sistemini oluşturan sembollerden çok daha fazlasıdır. Yazma becerisi, günlük hayatımızın pek çok safhasında karşımıza çıkmaktadır. “Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denen sistemi belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bu bağlamda yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir” (Özbay, 2007). Bu yüzden hem ana dilde hem de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek hedeflerinden biri olmalıdır.

Yazma becerisini destekleyecek şekilde kullanılabilen “betimleme, öyküleme, tartışma ve açıklama” temel anlatım/söylem tarzları olup bunlardan başka çeşitlenmeler de yapılabilmektedir. Yazıda bir ya da birkaç anlatım tarzının belirlenmiş olması ve kullanılması aynı zamanda yazma becerisinde üst düzey bir gelişimin olduğuna işarettir. Sözlü anlatımda, konuşma esnasında jest ve mimikler, anlatılmak istenenlerle uygun bir şekilde kullanılabilir. Ancak yazıda böyle bir imkân yoktur. Sözlü anlatımdaki bu imkânlar yerini yazılı anlatımda noktalama işaretlerine bırakır” (Demir, Barın, 2008,s. 5).

Yabancı dil öğretiminde sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin biri diğeri kadar önemli ve gereklidir. Yazma becerisinin geliştirmesine en az konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar önem verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2003,s. 108). Yazma becerisini konuşma becerisiyle karşılaştırıldığında yazma becerisinin ileri düzeyde organizasyon, doğruluk, karmaşık dilbilgisi araçları ve dikkatli sözcük ve dilbilgisi yapıları seçimini gerektirdiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin yazılı anlatım becerisini geliştirirken öğrencinin

iyi (güçlü) olduğu yanlarını desteklemesi ve öğrencinin kazanımlarını artırmasına yönelik bir tutum izlemesi gerekmektedir” (Arslan, 2005,s. 46).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Yazma becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir” (Tiryaki, 2013,s. 38). Yazma becerisi diğer becerilere göre yabancı dili yeni öğrenenler için daha zor, stresli ve uğraştırıcıdır.

İnal (2006: 184) yazma becerisinde karşılaşılan sorunları şu şekilde açıklar:

Eğitim-öğretim süreciyle ilgili sorunlar:

- Yazma dersinin hep aynı yöntemle (geleneksel) verilmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönlendirilmemeleri,
- Yazmada ve diğer derslerde daha çok beynin sol kısmına yönelik etkinliklerin yapılması,
- Yazmaya başlamadan önce ön hazırlığın yapılmaması,
- Kompozisyon ders saatlerinin sınırlı olması,
- Kompozisyon kâğıtlarının değerlendirme biçimi (ölçme aracı olarak görmek),
- Sınıfların kalabalık olmasından dolayı kâğıtları değerlendirme zorluğu,
- Eğitimin öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olması,
- Yazma konularının fazla soyut olması, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilmemesi,
- Kompozisyon yazmanın salt dilbilgisi ve imla kuralları olarak görülmesi ve kompozisyonun anlam boyutunun geri planda kalması,
- Yazmanın karmaşık sürecinin göz ardı edilmesi.

Duyuşsal ve bilişsel alanda belirlenen sorunlar:

- Öğrencinin yazı yazmada yeterince güdülenmemesi,
- Öğrencinin yazılı anlatım dersine karşı olumsuz duygular beslemesi,
- Yazma eğitiminde bireysel özelliklerin göz ardı edilmesi,
- Yazmanın psikolojik boyutunun göz ardı edilmesi,

- Beyin ve algılama sürecinin kompozisyon yazma sürecine aktarılmaması,
- Ruhsal ve fiziksel gelişim aşamalarının dikkate alınmaması.

Sosyal alandaki sorunlar:

- Yetersiz okuma alışkanlığı,
- Farklı deneyim ve yaşantılardan yoksun olma,
- Ders dışında bu konuda yardım alamama (Aktaran, Şimşek, 2015,s. 65)

Yukarıdaki sorunlar gözden geçirildiğinde yazma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin yalnızca dilbilimsel yeterlilik yani yabancı dilin dilbilgisine, söz varlığına ve yazım kurallarına gerekli ölçüde sahip olmayla ilgili olmadığı, yazma becerisinin güdülenme, yazmaya isteklilik, yazma konularının ilgi çekiciliği, yeterli okuma süreciyle beslenme ve altyapı, zihinsel hazırlık ve hazır bulunuşluk gibi unsurlarla da ilişkili olduğu görülmektedir.

Şimşek çalışmasında yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar ilgili şunu yazar:

Yazma becerilerinde karşılaşılan bu sorunların giderilmesi ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için kullanılan etkinliklerin zenginleştirilmesi ve geleneksel yöntemlerin dışına çıkılması gerekmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için özellikle yabancı dil eğitimi veren bölümlerde veya yabancı dil hazırlık sınıflarında farklı isimler altında dersler yer almaktadır. Bu derslerde öğrencilere yabancı dilde yazma teknikleri öğretilerek kendilerini dilsel olarak geliştirmeleri hedeflenmektedir (Şimşek, 2015,s. 66)

“Dinleme ve konuşmanın aksine yazma doğal ortamda kendiliğinden kazanılamaz. Kişi ancak uygun bir eğitim ile bu beceriyi edinir. Çünkü yazma dil becerileri arasında en karmaşık ve en güç olan bir beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına gerek duyulmaktadır” (Arslan, 2015,s. 172). Yazma becerisinin geliştirmesi ise yabancı dil öğretim sınıflarında öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrencilerin seviyelerini belirlemeye, öğretilen yapıların ve kelimelerin pekiştirilmesine, öğrencilerin hedef dil davranışlarını ne ölçüde kavradıklarının ve dil yanıtlarının izlenmesine, doğru yazma ve noktalama kurallarının öğretilmesine, genel anlamda dil yetilerinin geliştirilmesine, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine, öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönem belleğe aktarılmasına, öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Çakır, 2010,s.167). Bu tür katkılar göz önünde bulundurulduğunda yeterli ve sağlıklı yazma etkinliklerinin dil öğrenme sürecinde ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrenciler yazma becerisi geliştikçe yazılı

anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulayabilir, zihinlerini sürekli olarak kullanabilir ve öğrenme-öğretme sürecine daha etkin biçimde katılabilirler” (Raimes, 1998,s. 3).

“Dil öğretim süreci göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin eksiksiz, yanlış yapmadan bir kompozisyon yazamayacağı açıktır (Hedge, 1988: 5). “Öğrenciler ilk olarak öğretilen dil bilgisi yapılarını ve kelimelerin yazımını pekiştirmeli, sonra yazarken öğrendiklerinin ötesine geçerek farklı ifade şekillerini keşfetmeli ve göz, el, beyin arasında uyum sağlayarak düşüncelerini ortaya koyma çabası göstermelidirler” (Raimes, 1983,s. 3). Yine de yazma becerisinin planlanmasında öğreticilerin net bir çerçeve çizmeleri zordur. Bunun nedeni yazmayı oluşturan unsurların çeşitli olmasından ileri gelmektedir. Raimes (1983,s. 4), yazma unsurlarını şu şekilde ortaya koymuştur:

Söz dizimi: Cümle yapısı, cümle sınırları, biçim bilimsel seçimler, vb.

Dil bilgisi: Fiil, isim, zamir, vb.

İçerik: Uygunluk, açıklık, özgünlük, akla yatkınlık, vb.

Yazma süreci: Düşünceleri bir araya getirme, yazma, metni oluşturma ve gözden geçirme.

Hedef kitle: Okuyucu (lar).

Amaç: Yazma nedeni.

Sözcük seçimi: Sözcük dağarcığı, deyimler ve kalıp ifadeler, tonlama.

Organizasyon: Paragraflar, konu ve yan konular, tutarlılık ve bütünlük.

Mekanik: El yazısı, yazım ve noktalama, vb. (Aktaran: Çevik, 2015,s. 26)

Hyland’a göre ise yazma unsurları şunlardır:

Dilin yapısı,

Metin işlevi,

Düşüncelerin açık, akıcı ve etkili bir şekilde iletilmesi,

Tema ve konu,

Yaratıcı düşünce ve özgünlük,

Metnin düzenlenmesi,

İçerik,

Metnin türü (2008,s. 2).

Öğrencinin mesajını akıcı ve etkin bir şekilde iletebilmesi için amacını belirlemiş olması ve hangi hedef kitle için yazacağını göz önünde bulundurması gerekir. Aynı zamanda yazacağı dilin dil bilgisi, söz dizimi, yazım ve noktalama kurallarını bilmesi gerekmektedir. Ayrıca, ifade etmek istediği düşünceleri bir araya getirip metin oluşturacağı yazma süreci hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. “Öğrencilerin herhangi bir konuda yazmaları için sahip olması gereken bilgi dağılımını şu şekilde belirlemiştir:

-%35 içerik bilgisi: Konu alanı ile ilgili gerekli olan kavram bilgisi,

-%25 kültür bilgisi: Metnin anlaşılması için gerekli olan kültürel bağlam bilgisi,

-%25 dil bilgisi: Metnin yazılması için gerekli olan dil bilgisi kuralları,

-%15 yazma süreci bilgisi: Yazma aşamaları ve yazma sürecine ait izlenecek yol bilgisi” (Tribble, 1996,s. 43).

Yabancı dilde yazma, çeşitli aşamalardan ve süreçlerden geçer. “Yazma sürecini yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olarak ayırmakla birlikte bu üç aşamayı da alt başlıklara ayırarak yabancı dil sınıflarındaki yazma etkinliklerinin genel yapısını ayrıntıları ile ortaya koymuştur. yabancı dilde yazma süreci şu aşamalardan meydana gelmektedir.

Hyland’e göre yabancı dil öğrenirken bazı aşamalardan geçtiğini vurgular.

- Konu seçimi: Öğretmen ya da öğrenci tarafından,
- Yazma öncesi: Veri toplama, beyin fırtınası, not alma, özetleme vb.,
- Düzenleme: Düşünceleri kâğıda dökerek bir taslak oluşturma,
- Taslağın değerlendirilmesi: Öğretmen ya da öğrenciler tarafından taslağın değerlendirilmesi,
- Gözden geçirme: Taslağın yeniden düzenlenmesi,
- Taslağın değerlendirilmesi: Taslağın gözden geçirilmesinden sonra tekrar öğretmen ya da öğrenciler tarafından değerlendirilmesi,
- Okuma ve düzenleme: Metnin son şeklini alması, sayfa düzeninin kontrol edilmesi,
- Değerlendirme: Öğretmenin yazma sürecini ve sürecin sonunda ortaya çıkan metni değerlendirmesi,
- Yayınlama: Kompozisyonun sınıfa sunulması ya da panoya asılması (2008, s. 11).

“Yazma öncesi aşamasında yapılan etkinlikler yazma sürecini olumlu etkiler. Yazma öğretiminde mutlaka öğrencinin güdülenmesi ve yazma sürecine hazırlanması, yazılacak konunun öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine uygun olarak belirlenmesi, konuya uygun taslak oluşturulması ve yazma için gerekli bilgilerin toplanması gerekir” (Tribble, 1996,s. 45). “Öğrenci yabancı dilde yazarken kurduğu cümleleri belirli bir sıraya göre düzenler, bunu yaparken hedef dildeki bağlama unsurlarını kullanarak tutarlı bir bütünlük oluşturmaya çalışır. “Öğrenci yazarken ses ve harfler arasında bir ilişki kurmalı, harflerin sırasını karıştırmamalı, yazının konusuna ve konuyu açıklarken izleyeceği yolu hesaplamalıdır” (Graves, 1984,s. 64).

Harris ise yabancı dilde yazma sürecini şöyle açıklar:

Öğrenci belirlediği konu hakkında yazarken duraklar, düşünür, yazar, sonra tekrar duraklar, düşünür, gözden geçirir ve yazmaya devam eder. Burada gözden geçirme metnin kontrol edilmesinde ve hataların düzeltilmesi için çok önemlidir. Gözden geçirme sırasında yazma becerisi iyi olan öğrencilerin özellikle yazdıkları metnin içeriğini ve ifadelerini gözden geçirdiklerini yazma becerisi kötü olan öğrencilerin ise genellikle yazım ve noktalama ile ilgili değişiklikler yapma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir (1993,s. 62).

Öğrencilerin yazılı metinlerinde görülen dilsel yanlışlar her zaman olumsuzluk olarak değerlendirilmemelidir. “Yanlışlar, ifade amaçlarının yabancı dil ders içi ve ders dışında gerçekleşebilmesi için başka dillerden yapılan aktarmalarla, oluşturulan benzetmelerle, kurallarla ilgili oluşturulan hipotezlerle ve dille yapılan denemelerle öğrencinin bilişsel ve yaratıcı olarak aktif olduğunu gösterir” (Wille, 1999,s. 262). Yani aktif yazma sürecinde hata yapılması, her zaman sürecin başarısızlığı biçiminde yorumlanmamalıdır. Öğrencinin yabancı dilde üretim sürecinde aktif olduğu müddetçe hata yapması da normaldir. Sağlıklı geri bildirim aldığı ve süreç sağlıklı işletildiğinde hatalarının azalacağı öngörülebilir.

“AOBM’ de de yanlışlar konusunda farklı yaklaşımlara değinilmektedir:

- a)Hatalar ve yanlışlar öğrenmede başarısızlığın kanıtıdır.
- b) Hatalar ve yanlışlar yetersiz öğretimin bir kanıtıdır.
- c) Hatalar ve yanlışlar öğrencinin risklere karşın, iletişim kurma konusunda istekli olduğunun kanıtıdır.
- d) Yanlışlar kaçınılmazdır ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan ara dilin bir ürünüdür.

f) Yanlışlar da ana dilini kullananlar da dâhil, tüm dil kullanımında kaçınılmazdır“ (Telch, 2013,s. 146: Aktaran: Çevik, 2015,s. 23).

Öğrencilerin kompozisyonlarında yaptıkları yanlışlar sadece not olarak değerlendirilmemeli, öğrencilere geri bildirimde bulunularak yanlışlardan öğrenme sağlanmalıdır.” (Telch, 2013,s. 146: Aktaran: Çevik, 2015,s. 23). “Öğrencilerin yazılı anlatımlarda yaptıkları yanlışlardan doğruyu öğrenebilmelerini sağlamak için içerik, yapı ve dille ilgili geri bildirimde bulunmak, başarılı ifade ya da bölümleri açık şekilde vurgulamak, başarısız ifade ya da bölümlerin uygun çalışma/ düzeltme sürecine uyarak düzeltme yapmak gerekmektedir“ (Wille,1999,s. 275).



2. BÖLÜM

DİLBİLİMSEL TİPOLOJİ VE YAZMA BECERSİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN DİL TİPOLOJİSİYLE İLGİSİ

2.1 DİL TİPOLOJİSİ

Tipoloji (ing. Typology) kavramının birçok alanda kullanımı bulunur. Kavram temelde bir olgunun özellikle yapısal türlere ayrılması biçiminde ‘sınıflandırma’ ya da ‘bölümlendirme’ ile anlamdaş olarak kullanılmaktadır. Dil tipolojisi çalışmalarında dünya dillerini sınıflayabilmek için belli parametrelerin belirlendiği görülmektedir (Comrie, 2005,s. 57). Vardar (2001,s. 194) tipolojik sınıflandırmayı “tarihsel ölçütlerle akrabalık kavramını göz önünde tutmadan yalnızca ses, biçim ve sözdizim benzerliklerine dayanılarak yapılan dil sınıflandırılması” şeklinde tanımlamaktadır. Genetik olarak akraba olmayan diller de tipolojik açıdan benzerlikler gösterebilmektedir. Dil tipolojisi, diller akraba olsun ya da olmasın, dillerin benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durur. “Dil tipolojisi dünya dillerini, benzer ve farklı yapısal özelliklerine göre gruplamak üzere ele alan, diller arası ortaklıklardan hareketle dil grupları ve ailelerinin genel karakteristiğini ortaya koymaya çalışan ve dillerin birbirilerine nasıl benzediğini, birbirlerinden hangi yollarla nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışan bir alandır” (Özgen, Koşaner, 2017,s. 14).

Tipolojik araştırmalar, dil benzerliklerinin temelde dört nedeni olabileceğini göstermiştir:

1. Benzerlikler ortak ana dilden gelebilir, yani genetikdir.
2. Dil ilişkileri sonucunda kopyalamayla ortaya çıkmış olabilir.
3. Rastlantısal olabilir.
4. Evrensel eğilim sonucu olabilir (Yılmaz, 2016,s. 8).

Dil tipolojisi araştırmaları parçasal ya da bütünsel olabilmektedir. Parçasal dil tipolojisinde izlenen temel yöntem, dilbilgisel bir olgu kümesini belirli bir dil üzerinde gözlemlemek, aynı özellikleri bir diğer dil üzerinde sınamak ve aralarında gözlemlenen

ortalıklık, benzerlik ve farklılıkların bağlantılarını araştırmaktır. Bu dilbilimsel tipoloji araştırmasının parçasal adını almasının asıl nedeni belirli bir dil içerisindeki belirli bir dil olgusu ya da olgularına odaklanmasıdır. Parçasal tipoloji araştırmaları karşısında bütüncül tipoloji (ing. Holistic typology) araştırma yöntemi ise daha çok 19. yüzyılda popüler olmuştur (Özgen, Koşaner, 2017,s. 18).

Modern anlamda ilk karşıtsal dilbilim çalışmalarını ise *Linguistics Across Cultures* adlı eseri ile Robert Lado başlatmıştır. Lado'nun bu eseri aynı zamanda karşıtsal çözümleme konusunda da bir başlangıç olarak kabul edilmektedir. Lado bu eserinde, karşıtsal dilbilimin ilkelerinden yola çıkılarak yapılacak bir çalışma çerçevesinde iyi bir ders kitabında, dilbilgisel yapı, sözcüklerin telaffuzu, göstergeler ve dilin kültürel içeriği gibi temel dil konularının aşamalı olarak verilebileceği konusuna da değinmektedir (Lado, 1957,s. 3).

Tipolojik çalışmalarda temel sözcük dizilişi, ilgi tümceceği yapılanmaları ya da adıl öbekler vb. gibi belirli dilbilgisel olgular, tipolojik araştırma için seçilir ve bu bağlamda, belirli diller seçilip bu dilbilgisel olgular o diller üzerinde araştırılır. Yani tipolojik araştırma doğası gereği birden fazla dil üzerinde çalışmayı gerektirir.

Demir'in yazısında karşılaştırma dilbilimsel hakkında şöyle tanımlar:

Dillerdeki varyasyonunun düzeyini ve varyasyona rağmen ortak olan özellikleri anlayabilmenin bir dile ait veriyle yapılabilme imkanı olmadığından tipoloji, *karşılaştırmalı yöntemi* doğal olarak seçer. Bu nedenle tipolojinin hem dilbilimsel bir teori hem de yöntem olduğu söylenebilir.

Tipoloji belirli dilbilimsel parametreler doğrultusunda dilleri karşılaştırır, karşılaştırma sonucu gözlemlenen dilbilimsel varyasyonu sınıflandırır, varyasyonunun ayıklanmasıyla geriye kalanlardan dil evrensellerine ulaşır (2018,s. 114).

Comrie'ye göre ise dilin tipolojisi dillerarası birden fazla dilsel özeliği karşılaştırmak.

Tipoloji kavramının daha ayrıntılı bir tanımlaması ise dillerarası karşılaştırma ile belirlenen örüntülerin çalışması olarak yapılır. Tipoloji iki ya da daha fazla dilsel özeliği aralarında bir bağlantı olup olmadığını ve böyle bir bağlantı varsa ne derece güçlü olduğunu gözlemlemek adına karşılaştırabilir. Karşılaştırma yapılan süreç bir dilin bütünü değil, diller arasında yapılanmaların ya da yapısal özelliklerin karşılaşmasıdır. Dillerin sınırlandırılması, aslında dillerarası görülen dilsel özelliklerin farklı ulamlara ayrılması, bunların biebiriyle ilişkisinin incelenmesi yapılır (2008,s. 17).

Tipolojik araştırma için seçilen bir parametrenin dillerle ilgili yapılacak tipolojik karşılaştırmada geçerli bir ölçüt olması gerektiği varsayılır, dillerin tipolojik olarak sınıflandırılması ise dil tiplerinin belirlenmesi, sayımı ve dillerin bu tiplerin çatısı

altında sınıflandırılması anlamına gelir. Bu türden bir sınıflandırma işlemine tipolojik sınıflandırma (İng. Typological classification) adı verilir.

Dil tipolojisi, yani diller arasında yapısal ya da anlamsal düzeydeki benzerlik ve farklılıklar yabancı dil öğrenim süreçlerini de etkiler. Anadili ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılık ya da benzerliklerin, yabancı dil öğrenme sürecine hangi aşamada ne ölçüde etki ettiği ise birçok açıdan araştırılmayı bekleyen bir konudur. Yabancı bir dili öğrenenler, bu dili öğrenme sürecinden önce de kaynak dil/anadilleri dolayısıyla olgun bir anlamsal, pragmatik ve söz dizimsel sisteme ve belirli bir dünya bilgisine sahiptir. Anadili sistemleri, yabancı dilin gramerini inşa etmede bir başlangıç noktası oluşturur. Başlangıçta, hedef dilin sözcükleriyle cümle üretirken anadilin gramerini bir omurga gibi kullanabilmektedirler. İşte kaynak dilden hedef dile uzanan bu dile *ara dil* (interlanguage) ya da *öğrencinin dili* (learner's language) denilmektedir (Song, 2002, aktaran Aslan, 2018,s. 121). 'Ara dil' aynı zamanda, ana diliyle hedef dilin tipolojik açıdan karşılaştığı bir çatışma ve uyumlulaşma sürecini de içine alır.

Lado'ya göre yabancı dil öğrenen bireyler anadillerindeki ve kültürlerindeki temel özellikleri yabancı dile aktarmaktadırlar. Bu durumda yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrenci, bu dilin bazı özelliklerinin kendisine kolay, bazılarının ise zor geldiğini görmektedir (1957,s. 10 Aktaran: Çevik, 2015,s. 23)

Anadili ve hedef dil üzerinde gerek ses bilgisi ve söz dizimi, gerekse biçimbilgisi ve kültürel alanda karşıtsal çözümlene yapılması yabancı dil öğrenen öğrencilerin karşılaşacağı zorluklara ilişkin ipuçları ortaya çıkarabilir ve böylelikle mevcut sorunlar için çözüm üretme imkanı doğurabilir.

2.2 TİPOLOJİK PARAMETRELER

Dilleri tipolojik olarak sınıflamak için herhangi bir dilbilim parametresi seçebilir ancak kullanılacak parametreler bir şekilde kendinden sınırlanabilmektedir. Bu noktada dillerin gerçekte çeşitlilik gösterecekleri parametreler kullanılmalıdır. Örneğin, bütün dillerin ünlüleri olduğu savı doğrultusunda, ünlülerin varlığı ve yokluğu parametresi diller arası çeşitlenmeyi inceleyen bir çalışmanın ilgi alanına değil dil evrensellerinin ilgi alanına girer. ” İlk bakışta dil evrenselleri ve diller arası tipolojik çeşitlenmeler

farklı çalışma konuları gibi gözükebilir, çünkü dil evrenselleri araştırmaları dünya dillerindeki ortak özellikleri ortaya çıkarmaya çalışır, tipoloji ise dillerin farklılıklarını araştırıp onları farklı tiplere ayırır” (Comrie, 2005,s. 65). Ancak son noktada her iki araştırma biçimi birbirini destekler, çünkü farklılıklar belirlendikten sonra geriye ortaklıklar yani evrenseller kalır.

2.2.1 Sesbilimsel Tipoloji

Diller sahip oldukları sesbilimsel birim bakımından farklılıklar gösterebilmektedir. Başka bir ifadeyle dillerde bulunan ünlü ve ünsüzlerin sayı ve nitelikleri aynı değildir. Sesbilimsel tipoloji, dillerde bulunan seslerin ne ölçüde çeşitlilik gösterebileceğini inceler. “En az sesbilimsel envanter, ünlü ve ünsüz toplamı 11 ses olarak kaydedilmiştir. En hacimli envantere sahip dillerde ise 100’den fazla ses bulunmaktadır. En az ünlü envanteri 2 ile *Yimas* adlı bir Papua Yeni Gine dilinde, en az ünsüz envanteri ise 6 ünsüzle *Rotokas* adlı bir diğer Papua Yeni Gine dilinde yer alır. Ünsüz sayısı fazla olan dillerde klik sesler gibi daha karmaşık seslere de rastlanmaktadır” (Maddieson 2011,s. 540, Aktaran, Aslan Demir , 2018, s. 116).

“Anadili eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğretiminde öğrenciler, dil öğrenimine adım attıkları zaman farklı dil sesleri ve bu sesleri göstermek üzere farklı yazı karakterleri ile karşılaşabilmektedirler. Sesleri temsil etmek üzere farklı alfabe sistemlerinin kullanılabilmesi, öğrencilerde kaygıya yol açabilmektedir. Yabancı dil öğrenirken dile ait seslerin telaffuz özelliklerini ve seslerin dilde nasıl işlediğini bilmek çok önemli bir konudur. Yabancı öğrencilerin alfabe farkındalığına alışmaları için de yabancı dil olarak Türkçe derslerinde, ilk derste alfabede bulunan seslerin okunuşlarının verilmesi faydalı olacaktır.” (Tunçel, 2013,s. 731). Hedef dilde bulunan seslerden biri ya da birkaçı, öğrencinin anadili seslerinden farklı ise, öğrencilerin bu seslere dair farkındalık gelişmesi zaman alabilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, seslerin telaffuzunda ya da gösteriminde hatalar yapabilmektedir. Örneğin anadili Arnavutça olan öğrenciler, anadili ses envanterinde bulunmayan Türkçe ‘ö, ü, ı,’ seslerini farklı duyup farklı yazabilmektedirler. Hem Arnavutçada hem de Türkçede bulunan benzer sesleri ise alfabedeki gösterim farklarından dolayı yanlış yazma ihtimalleri yüksektir, örneğin ‘c, y, j’ harfleri.

2.2.2 Morfolojik Tipoloji

Diller morfolojik tipoloji bakımından iki parametre üzerinden varyasyon gösterebilirler. İlki *sentetiklik endeksi* (index of synthesis) adı verilen ve dillerin ek kullanabilme potansiyeline bağlı olan parametredir. İkinci parametre ise morfemler arasındaki sınırların ne ölçüde ayırt edilebilir olduğunu belirten *kaynaşma endeksidir* (index of fusion) (Whaley, 1997,s. 129 Aktaran Aslan Demir, 2018,s. 117).

Morfolojik tipoloji üç ana dil tipinin varlığını kabul eder: *yalınlayan*, *eklemeli* ve *kaynaşmalı*. Bunlara çok bireşimli veya geçişli olarak bir döndürücüsünü de eklenir (Comrie, 2005,s. 71). Yalınlayan diller, ekleri olmayan tek morfemli (monomorfemik) dillerdir, yani an azından idealde böyledir. Kelimeler ve morfemler birebir denk gelir. Tek morfem tek anlam ya da görev denkliği söz konusudur. Yalınlayan tipe yaklaşan bir örnek olarak Vietnam dili verilebilir. Eklemeli dillerde ise morfemler ekler aracılığı ile işaretlenebilmektedir. Bir eklemeli dilde (sentetik), kelimeler birden fazla morfem içerebilir, fakat kelime içindeki morfemler arasındaki sınırlar şeffaftır. Ekler çeşitlidir ve bu ekler değişik görevler yüklenerek yeni kelimeler oluşturabilir, gramatikal ilişkiler kurabilir. Kaynaşmalı bir dilde ise morfemler arasında açık bir sınır yoktur. Kaynaşmalı dillerin özeliği, aynı kelime içinde farklı kategori ifadelerin tek, ayrılamaz bir morfem oluşturacak şekilde kaynaşmalarıdır. Kaynaşmalı terimi yerine bükümlü terimi de aynı anlama gelecek şekilde kullanılabilir (Özgen, Koşaner, 2017,s. 105).

“Hem eklemeli hem de kaynaşmalı diller, yalınlayan dillerden farklı olarak çekim (büküm)’i kullanır. Bunlara dâhil edilebilen dördüncü morfolojik tip, çok bireşimli veya geçişimli tiptir. Geçişimlilik çok sayıda sözlük morfemini alıp bunları tek bir kelime olacak şekilde birleştirmeye gerçekleşir. Mesela İngilizcede birleşik kelime oluşturma işleminde kullanılır, *örn. swim* ve *suit* kelimeleri *swimsuit*’i verecek şekilde birleştirilebilir. Fakat bazı dillerde bu işlem yüksek seviyede üretkendir ve çok sayıda sözlük morfeminin birleşmesiyle oluşturulmuş aşırı uzun kelimeler türetir” (Comrie, 2005,s. 79).

Comrie, bütün morfolojik tipleri kapsamak için düzenlenmiş tek bir parametre kullanan morfolojik tipoloji anlayışının değiştirilmesini ve onun yerine iki parametre kullanılmasını teklif eder (Comrie, 2005,s. 76). İlki yukarıda da sözü edilen, *sentetiklik*

endeksi (index of synthesis) adı verilen ve dillerin ek kullanabilme potansiyeline bağlı olan parametredir. Bazı diller ileri derecede eklemelilik gösterirken bazı diller monomorfemiktir. Yani bağımsız morfemlerin diziminden oluşur. İkinci parametre ise morfemler arasındaki sınırların ne ölçüde ayırt edilebilir olduğunu belirten *kaynaşma endeksi* (index of fusion) (Whaley, 1997,s. 129 Aktaran Aslan Demir, 2018,s. 117). Bazı dillerde bu sınırlar çok açıktır, bazı dillerse ise iç içe geçerek kaynaşmıştır. Sözcük ve ek arasındaki sınırı ayırt etmek zordur. Fakat dünya dillerinin büyük çoğunluğu bu tiplerden herhangi birine tam olarak uymaz.

2.2.3 Söz Sırası Tipolojisi

Söz sırası (word order) tipolojisi ya da sözcük dizilişi tipolojisi dilbilimsel tipolojinin alt alanlarından biridir. Söz sırası tipolojisi yakın zamandaki dil tipolojisi gelişmelerinde önemli rol oynamıştır. Tipoloji çalışmalarının en önemli isimlerinden olan Greenberg'ün tipoloji alanına katkısı, özellikle söz sırası tipolojisi ya da sözcük dizilişi tipolojisiyle ilgili olmuştur. Greenberg ayrıca, tipoloji çalışmalarının amacının ne olduğunu da daha kesin biçimde belirlemiştir. Çünkü ona göre tipolojinin amacı dilleri değil dilsel yapıları karşılaştırmaktır. Daha önce Weil ve Tesniere tarafından sözcük dizilişiyle ilgili çalışmalar yapılmışsa da onların çalışmaları, sistematik veriye dayanmadığı için Greenberg'ün 30 dilden oluşan örneklemeyle aynı sonucu verememiştir (Comrie, 2005,s. 67)

Comrie söz sırası tipolojisiyle kastedilenin aslında kurucu sırası tipolojisi olduğunu da belirtir:

Tipolojinin ilgili sahasına işaret etmek üzere kurulmuş olan 'söz sırası tipolojisi' kavramını kullanıyor olsak da, asıl ilgilendiğimiz şeyin söz sırası değil, kurucu sırası olduğunu belirtmeliyiz.

Kurucu sırası tipolojisi (sözdizimsel birimlerin sıralaması), daha doğru bir ifade olacaktır. Bir taraftan, mesela bir dilin özne-yüklem-nesne temel söz sırasına sahip olduğunu söylerken, bunun bahsedilen kurucularının bir veya daha çok kelimedenden mürekkep olmalarıyla bir ilgisinin olmadığını kabul etmek gerekir. Böylece bu tanımlamada, aşağıdaki iki tümce eşit olacaktır: *'John hit Mary'* 'John Mary'ye vurdu.' ve *'The rouge elephant with the missing tus kattackedthe hunter who had noticed his riflewasunloaded'* 'bir boynuzu eksik kızgın fil, silahının boş olduğunu henüz fark eden avcıya saldırdı (2005.s. 113-114).

Tipolojik literatürde kullanılan cümlenin temel kurucuları (özne, nesne, yüklem) ve isim öbeği sırası gibi çeşitli temel sıra parametrelerini değerlendirelim. Bu parametrelerin her

birine göre bir dilin tipolojisi değerlendirilğinde, dilin temel söz sırası esas alınır. Cümle kurucularının sırası, en önemli söz sırası tipoloji parametrelerinden biridir. Asıl olarak bu parametre, özne, yüklem ve nesnenin sırasını düzenler ve bunlar mümkün olan kombinasyonlardır:

Özne-Yüklem-Nesne (ÖYN)

Özne-Nesne- Yüklem (ÖNY)

Yüklem -Özne-Nesne (YÖN)

Yüklem -Nesne-Özne (YNÖ)

Nesne-Özne- Yüklem (NÖY)

Nesne- Yüklem -Özne (NYÖ)

Sıfat öbeklerinde sıfatın niteliği ada göre konumu/dizilişi:

Sıfat-Ad (SA)

Ad-Sıfat (AS)

Greenberg örneklerinde, özne, nesne, ve eylemin altı olası dizilişinden yalnızca ilk üçünün baskın bir şekilde görüldüğünü gözlemiştir. Ayrıca, ÖYN dizilişiyle propozisyon ve postpozisyon kullanımı ve ad-sıfat dizilişi arasında güçlü bir bağıntı

olduğunu ve öznenin dünya dillerinin bir çoğunda eylemden önce geldiğini ileri sürmüştür (Comrie, 2005,s. 132-133).

2.3 KARŞILAŞTIRMALI DİLBİLİM

Dillerin tipolojik özelliklerini betimlemek, yapılar arası farklılık ve benzerlikleri ortaya koymak, karşılaştırmalı dilbilimsel bir çalışma yöntemini benimsemeyi de zorunlu kılar. “Tipoloji çalışmalarının temel özelliklerinden biri dillerarası karşılaştırma ve incelemedir. Karşılaştırmalı dilbilgisinde öncelikle iki farklı dil arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır” (Özgün, Koşaner, 2017,s. 12).

“Karşılaştırmalı dilbilim çalışmalarının bir türü olarak nitelendirilen *karşıtsal dilbilim* (contrastive linguistics-CL) ise iki ya da daha fazla dilin farklılık ve benzerliklerini

belirlemek amacıyla karşılaştırmalı olarak inceleyen bir uygulamalı dilbilim alt kuramıdır” (Fisiak, 1980,s. 1).

Vardar karşıtsal dil bilimi şöyle açıklar:

Karşıtsal (ayrimsal) dil bilim, bir ana diliyle bir yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturulmasını sağlamak amacıyla güden uygulamalı dil bilim dalıdır. Düzenli karşılaştırmalar yoluyla ses bilim, sözlük bilim, biçim bilim, söz dizimi, vb. alanlarında diller arasındaki ayrılıkların saptanması özellikle 1950'den sonraki yoğun çalışmalara konu olmuştur (2002,s. 28).

Karşıtsal dilbilim, yabancı dil öğrenim sürecinde yapılan öğrenci hatalarının anadilden yapılan olumsuz aktarımlarla ne ölçüde ilgili olduğunu da sorgular. Bu nedenle öğrenci yanlışlarının çözümlemesini yapan çalışmalarda karşıtsal dilbilimden yararlanır. Yanlış çözümlemesi yoluyla öğrencilerin yaptıkları yanlışlar iki grupta incelenebilir: İlki “anadilinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları (Interlingual/Transfer errors)”dır. Bu tip yanlışlarda öğrenci, anadiline ait dilbilimsel özellikleri bir temel kod gibi kullanıp hedef dilin kelimelerini bu kod üzerine yerleştirme eğilimi gösterir. İkincisi ise “dil içi gelişimsel yanlışlar”dır. Bu tür yanlışlıklar, öğrencinin anadilinden kaynaklanan yanlışlar değil öğrenmek istediği hedef dilin kurallarına uymamasından kaynaklanan yanlışlardır” (Richards, 1974,s. 1457 Aktaran, Demircan 1990,s. 61).

“Karşıtsal dilbilim ve yanlış çözümlemesi, yabancı dil öğretimine katkıları bakımından birbirini tamamlayan iki yöntemdir. Yanlış çözümlemesi, yapılan tüm yanlışların anadili girişimi olarak açıklanamayacağını göstermektedir. Bununla birlikte karşılaştırmalı çözümleme, yabancı dilin hangi yönlerinde yanlış yapılacağı, anadili ile amaç dilin hangi tip karşılıklarının anadili girişimine neden olacağı hakkında bilgi vermektedir” (Dede, 1983,s. 128).

Bu çalışmada khata hem de yanlış kelimeleri farklı kavramlara işaret edecek şekilde kullanılmıştır ve iki kelime arasındaki farkı bilmek gerekir. “Hatalar (error) öğrencilerin neyin doğru olduğunu bilmediklerinde meydana gelmekte ve onların bilgi boşluklarını yansıtmaktayken, yanlışlar (mistake) ise öğrencilerin bildiklerini üretmedikleri zaman meydana gelmektedir” (Ellis, 1997,s.17)

“Öğrencinin anadiline ait içselleştirilmiş dil bilgisi ve kurallar hedef dili öğrenirken başlangıçta bir tür karışıklığa sebep olabilir “ (Corder, 1971, Aktaran, Bölükbaş, 2011,s. 35). Bu durumda her iki dede de benzer olan özelliklerin daha kolay kavranabileceği

varsayılabılır. “Her iki dilde de aynı olan öğelerin daha kolay ve hatasız öğrenilebilmesine “olumlu aktarma” denir. Ancak farklı öğelerin öğrenmede problem oluşturması ise olumsuz aktarma olarak adlandırılır” (Debyser, 1970,s. 55).

Olumsuz aktarma ya da anadili girişiminin öğrenci yanışlarıyla ilişkisi ile ilgili olarak Boss (2005), Öğrenci yanışlarının nedenlerinden birimin anadili girişimi olduğunu belirtir. “Bu durum, anadili ve hedef dil arasındaki olumsuz ve olumlu aktarımdan kaynaklanır. Anadilinin ve hedef dilin yapıları birbirinden farklı olduğu durumlarda olumsuz aktarım, benzer olduğunda ise olumlu aktarım gerçekleşir” (Boss 2005’ten aktaran, Çetinkaya, 2015,s. 168).

Yabancı dil öğrenen bir öğrenci, ana dilinden farklı bir dil sistemiyle karşılaştığında bu yeni süreçle başa çıkabilmek için çaba gösterir. Öğrencinin yeni bir dil sistemini kavraması ve bu sistemde sözlü ya da yazılı üretim yapması basit bir süreç değildir. “Yabancı dil öğrenenler yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve söz varlığı ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve kaçınılmaz olarak bunları kendi anadiliyle karşılaştırır” (Karababa, 2009,s. 272). Bu süreç iki dil tipolojisinin buluşmasını içeren bir dil ilişkisi sürecidir. Bu süreçle başlangıçta anadile ait yapı ve anlam örüntüsünün hedef dile transfer edilmesi söz konusu olabilir. Ancak hedef dilde yeterli yoğunluk ve sürede girdiye maruz kalan öğrenciler bir süre sonra bu durumla başa çıkabilecek yeterliliğe erişebilirler. Bu noktada öğreticilerin tipolojik farkındalığının yüksek olması, öğrenenlere daha iyi rehberlik etmelerini sağlayabilir. Bundan sonraki bölümlerde, Arnavutça ve Türkçenin temel tipolojik özelliklerine değinilerek iki dil sistemi arasındaki tipik farklılıkların anlaşılması çalışılacaktır.

2.4 YAZMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN DİLLER ARASI TİPOLOJİK FARKLILIKLARLA İLGİSİ

Önceki bölümde görüldüğü gibi diller sesbilgisel, morfolojik ve sözdizimsel tipoloji açısından farklı özellikler gösterebilmektedir. Bu farklılıklar sadece dilin yapısal düzeyiyle sınırlı olmayıp anlamsal tipoloji konusunda da değışik özellikler görülebilmektedir. Örneğin bazı diller daha karmaşık bir akrabalık terminolojisine sahipken bazıları daha sade bir sisteme sahip olabilmektedir. Bazı dillerde renkler

oldukça ayrıntılı bir renk kartelasıyla ifade edilebilirken bazı diller daha az karmaşık bir ifade biçimine sahip olabilir. Böylece yeni bir dili öğrenen kişiler, değişik düzeylerde farklılık ya da benzerlik gösteren yeni bir sistemle karşılaşır. “Yabancı bir dil öğrenen kişi ilk aşamada öğrendiği dil ile ana dili arasında benzerlikler kurmaya çalışmaktadır. Lado’ya (1957,s. 2) göre, bireyler kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedir/.../. Yabancı dil öğrenen öğrenciye bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay, benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir.” (Akt. Bölükbaş, 2011,s. 1358). “Dil öğrencileri için anadili sistemleri, yabancı dilin gramerini inşa etmede bir başlangıç noktası oluşturur. Başlangıçta, hedef dilin sözcükleriyle cümle üretirken anadilin gramerini bir omurga gibi kullanabilmektedirler. İşte kaynak dilden hedef dile uzanan bu dile *ara dil* denilmektedir. Bu ara dil, kaynak dilin tipolojisinden bağımsız değildir. Ancak hedef dile doğru tipolojik bir değişme sürecini de içermektedir.” (Demir, 2019,s. 121).

Arak, yabancı dil öğrenen kişi büyük olasılıkla anadiliyle örtüşmeyen yapılardan kaçınacağını ifade etmektedir. “Bu nedenle yabancı dilin anadili ile örtüşmeyen yapıları etkinleştirilmeli ve anadili ile yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklar ortaya konmalıdır. Ayrıca yabancı dil öğrenenler için hangi dilden (çıkış dil) hareket ettikleri de çok önemlidir. Çünkü eğer söz konusu iki dil genetik açıdan akraba diller olursa, karşılaştırmalı analiz daha verimli sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Ancak akraba olmayan diller de birbiriyle karşılaştırılabilir” (Arak, 2006,s. 206). Burada diller arası tipolojik düzeyde bir karşılaştırmanın genetik akrabalık gibi bir önkoşul gerektirmediğini belirtmek gerekir. Çünkü tipoloji, dillerin yapısal olarak en fazla ne ölçüde farklılık/çeşitlilik gösterebileceğini sorgular. Bu nedenle yalnız genetik olarak akraba olan dillerin karşılaştırılması, tipoloji için yanıltıcı sonuçlar doğurabilir.

Şavlı “anadilin ve yabancı dilin karşılaştırmalı analizinde sistem alanlarını iki dil içerisinde araştırmak önemlidir. Bu tür alanlar içerisinde bulunan yapılar karşılaştırılarak ortaya çıkarılabilir. Bunu yapabilmek için de yabancı dil öğretmenlerinin her iki dili çok iyi bilmesi gerekir.” (2009, s. 180) tespitinde bulunmaktadır. Ancak yabancı dil öğretmenlerinin iyi bir öğretim ve karşılaştırma yapabilmeleri için her zaman öğrencilerin anadillerini de bilmesi gerçekçi bir beklenti değildir. Çünkü dil öğretimi sıklıkla homojen olmayan sınıflarda yapılmakta, aynı sınıfta farklı anadilleri olan öğrencilerle öğretim yapılabilmektedir. Bunun yerine dil

öğretmenlerine dilbilimsel tipoloji açısından farkındalık kazandırmak, diller arasında hangi kategorilerde ne ölçüde çeşitlilik ve sistemsel/yapısal farklılık olabileceğine dair ön bilgi ve bilimsel temel sunmak daha pratik ve uygulanabilir seçenek olacaktır.

Karşılaştırmalı analiz, sadece farklılıkları değil, aynı zamanda diller arasındaki ortak yönleri de ortaya çıkaran teorik dilbilimsel bir disiplin olmalıdır” (Şavlı 2009,s.180). Her iki dilin yapısı tek tek karşılaştırmalı incelendikten sonra, ilgili her bir yapının öğrenilmesi için bir strateji ortaya çıkarılabilir. Hessky'nin de belirttiği gibi “Diller arası karşılaştırılacak olan kategorilerin küçüklüğü ve büyüklüğü ortada açık bir sorudur ve belirli bir dereceye kadar karşılaştırma temeline bağlıdır. Ne kadar küçük segment, ne kadar homojen karşılaştırma objesi olursa, diller arası eşdeğerlilik ilişkilerinin de o kadar iyi tanımlanabileceği kabul edilmelidir.” (Aktaran : Arak, 2006,s. 207).

Ghee Seah’ye göre yabancı dil öğretimdeki yanlışlar diller arası hatalar, dil içi hatalar ve gelişimsel hatalar olmak üzere üç başlıkta incelenebilir. Diller arası hatalar ya da aktarım hataları genellikle ana dilinde düşünülenleri, hedef dile, olduğu gibi aktarmak suretiyle yapılmaktadır. Dil içi hatalar hedef dilin yapısının, özelliklerinin, kurallarının öğrenciye yabancı gelmesi, dilin doğasında olan kavramların öğrencinin mantığına yerleşmemesi nedeniyle olan hatalardır. Gelişimsel hatalar ise dil içi hataların bir alt dalı gibidirler. Öğrencinin hedef dille kurduğu bağın sınıf içi tecrübeler, ders kitabı, öğrencinin kendi çalışması ile sınırlı olması dolayısıyla oluşabilecek hatalardır (1981, s. 14-16: Aktaran: Sülükçü, 2018,s. 485)”. Bu hata türlerinden özellikle diller arası hatalar ve belirli ölçüde de dil içi hatalar diller arası tipolojik farklılıklarla yakından ilişkilidir.

Vardar ise anadilinden yapılan olumsuz aktarımların ve buna bağlı dil yanlışlarının şu parametrelerde görüldüğünü belirtmiştir:

“Yazımsal yanlışlar (Orthographic errors)

Bişimbilimsel yanlışlar (Morphological errors)

Sesbilimsel yanlışlar (Phonological errors)

Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (Lexico-semantic errors)

Sözdizimsel yanlışlar (Syntactic errors)” (Vardar, 2002,s. 222).

Karşılaştırmalı dilbilimsel yöntemleri kullanan dilbilimsel tipoloji, yabancı dil öğreniminde ortaya çıkabilecek potansiyel hataları öngörmeyi ve bunlar için önlem

almayı mümkün kılabilir. Bu nedenle dilbilimsel tipoloji çalışmalarının verileri ve araştırmaları yabancı dil öğretmeninin yetiştirilme sürecinde, onlara tipolojik farkındalık kazandırmak üzere kullanılmalıdır. “Anadil ile yabancı dil arasındaki karşılaştırma, olumlu aktarmaların değerinin anlaşılabilmesi için de gereklidir. Bu şekilde dilleri öğretenler ve öğrenenler benzer ve farklı yönlerini görebilirler” (Corder, 1967).

Yapısal farklılıklar yanında dilsel olmayan kültürel özellik taşıyan etkiler de yabancı dil dersinde öne çıkmaktadır.

Barın’a göre (2004, s.20)

Dili öğrenilen ülkenin kültürel değerlerini ve farklılıklarını daha belirgin hale getirmek için uygun ders materyali hazırlanmalıdır. Dil öğrenen kişi kendi birikim alanıyla düşünebilir, kendinin olanı görür ve böylece yabancı olanı değerlendirmeye yönlendirilebilir. Bu nedenle kültürel farklılıkların işlenmesi karşılaştırmalı araştırmaların ortak araştırma alanı olmalıdır.

Buradan hareketle, her ne kadar bu tez çalışmasının sınırlılıkları içinde ele alınmayacak olsa da yabancı dil öğretiminin yalnızca dilsel bilgi öğretimi olarak görülmemesi gerektiği anlaşılmaktadır.

3. BÖLÜM

ARNAVUTÇANIN TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ

Arnavutça genetik olarak Hint-Avrupa dil ailesine dahil bir dildir. Türkçe ise Altay dilleri ailesinde yer almaktadır. Genetik farklılığın yanı sıra Arnavutça ve Türkçe arasında tipolojik farklılıklar vardır. Arnavutlara Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenin öncelikle hedef kitlesinin dilinin yapısını, benzerlik ve ayrışma noktalarını bilmesi öğrencilerin yaptıkları “diller arası yanlışları” daha kolay aşmalarına yardımcı olabilir ve daha yerinde ve doğru zamanlama ile geribildirimler vermesini sağlayabilir. Türkçe öğretirken bilinmesi gereken en önemli konu, Arnavutçanın gramer ve dil yapısı bakımından Türkçeden tamamen farklı bir dil olduğudur. Öğretmenin, Arnavutça hakkında bazı temel konularda fikir sahibi olması ve dil öğretiminde karşılaşacağı problemleri önceden görmesi öğretimi kolaylaştıracaktır. Arnavutça çekimli/kaynaşmalı Türkçe ise eklemeli bir dildir. “Çekimli dillerde kelime türetirken ve çekim sırasında çok defa köklerde bir değişme olmaktadır. Bazen az sayıda ekler kullanılmakla beraber, umumiyetle gramer ifadeleri kökün bir içten kırılma ile aldığı değişik şekillerle karşılanmaktadır. Bazı dillerde bu değişiklik çok defa kökü tanınmaz bir hale getirir” (Ergin, 1983:8). Arnavutçada morfemler arsında aşikâr bir sınır yoktur. Kaynaşmalı bir dilin özeliği, aynı kelime içinde farklı kategori ifadelerinin tek, ayrılamaz bir morfem oluşturacak şekilde kaynaşmalarıdır (Derjaj, 2005,s. 22). Türkçe ise ileri derecede eklemeli bir dildir. Kök ve ekler arasındaki sınırlar şeffaf olduğu için kök ve eki tanılamak kolaydır. Türkçe ve Arnavutça arasındaki tipolojik farklılıklar, öğrencilerin çeşitli dilbilimsel düzeylerde hatalar yapmalarına da neden olabilmektedir. Aşağıda, Arnavutçanın temel tipolojik özellikleri gösterilmeye çalışılacaktır.

3.1 ARNAVUTÇANIN SESBİLİMSEL ENVANTERİ

Arnavutçada, alfabede temsil edilen 36 ses vardır. Bunlardan 7’si ünlü, 29’u ise ünsüz seslerdir. Ünsüzlerden dokuzu, çift ünsüz karakteri taşır ve alfabede çift harfle gösterilir: *dh/th/gj/nj/rr/ll/sh/xh/zh* Bu ünsüzlerin Türkçede tam karşılığı yoktur.

Arnavutçanın ünlüleri ise *a, e, ë, i, o, u, y*'dir. Türkçede bulunan *ı, ö, ü* ünlüleri Arnavutçada bulunmaz.

Arnavutça da Türkçe gibi Latin alfabesiyle yazılır. Alfabe, doğrudan dillerinin tipolojik özelliklerini gösteren bir parametre değil, dil seslerini gösteren bir semboller sistemidir. Ancak sesbilimsel tipoloji hakkında bilgilere ulaşma konusunda yardımcı olması ve yabancı dil öğretiminde önemli olması nedeniyle önemlidir.

3.2 CİNSİYET KATEGORİSİ

“Gramatikal cinsiyet, temelde adlarla ilgili bir özellik olmakla birlikte cümlede ad dışındaki diğer üyeleri de etkileyen bir kategoridir. Örneğin Rusçada adın gramatikal cinsiyeti fiil çekimini etkiler, fiil adla cinsiyet bakımından uyuma girer. Gramatikal cinsiyet kategorisi bulunan dillerde yalnız fiiller değil, sıfatlar da adların cinsiyetiyle uyumlu çekimlenebilmektedir. *Almanca, Rusça, Fransızca* gibi Hint-Avrupa dillerinde, gramatikal cinsiyet bulunur” (Aslan Demir, 2018,s. 119). Arnavutça’da varlıklar canlı, nesne, tanımlayan, cinsiyet, sayı, durum, belirtili ve belirtizlik kategorilerine göre işaretlenirler. Arnavutçada isimler iki cinse ayrılırlar. Bütün isimler eril veya dişi olan bu iki cinsten birine aittirler. Yani görülen veya görülmeyen, canlı veya cansız, varolan her şeyin bir cinsi vardır. Çoğu ismin cinsi, tekil yalın hallerinin son seslerine bakılarak sınıflandırılır:

Eril cins isimler *-i* ve *-u* sesleri ile biter:

1) a. Lum- Lum-*i* (nehir)

b. Gur- Gur-*i* (taş)

2) a. Zog-Zog-*u* (kuş)

b. Ujk- Ujk-*u* (kurt)

Dişi cins isimlerin çoğu *-a* ve *-ja* sesleriyle biter:

3) a. Karrike-Karrik-*ja* (sandalye)

b. Perde-Perd-*ja* (perde)

4) a. Der- der-*a* (kapı)

b. Dhom- dhom-*a* (oda) (Derjaj, 2005,s. 54).

3.3 HAL KATEGORİSİ

Hal sistemi, adlarla bağlı buldukları unsur arasındaki ilişkiyi gösteren bir çekim morfolojisi sistemidir. Tipik olarak adlarla bağlı oldukları yüklem arasında cümle düzeyinde ilişki kurarlar. Ayrıca adlarla edatlar ya da diğer adlar arasında öbek düzeyinde ilişki de kurabilirler (Aslan Demir, 2019,s. 118). Arnavutçada isimler cümledeki işlevlerinin gerektirdiği isim halleriyle kullanılırlar ve biçimsel değişimlere maruz kalırlar. Arnavutçada tekil ve çoğul adlarla kullanılan 5 hal vardır (Derjaj, 2005,s. 22):

1. Emerore (Yalın hal)
2. Gjinore (Tamlayan hali)
3. Dhanore (Yönelme hali)
4. Kallzore (Belirtme hali)
5. Rrjedhore (Çıkma hali)

Aşağıdaki tablolarda Arnavutçada eril ve dişil adların hal çekimleri gösterilmiştir:

ADLARDA HAL	BELİRTİSİZ	BELİRTİLİ
YALIN	nje mal- (<i>bir dağ</i>)	mal-i (<i>dağ</i>)
TAMLAYAN	i-e nje mal-i (<i>bir dağın</i>)	i-e malit (<i>dağın</i>)
YÖNELME	nje mal-i (<i>bir dağa</i>)	mal-it (<i>dağa</i>)
BELİRTME	nje mal- (<i>bir dağı</i>)	mal-in (<i>dağı</i>)
ÇIKMA	prej nje mal-i (<i>bir dağdan</i>)	prej mal-it (<i>dağdan</i>)

Tablo 1. Eril Adların Çekimi

ADLARDA HAL	BELİRTİSİZ	BELİRTİLİ
YALIN	nje dhome (<i>bir oda</i>)	dhoma (<i>oda</i>)
TAMLAYAN	i-e nje dhomes (<i>bir odanın</i>)	i-e dhomes (<i>odanın</i>)
YÖNELME	nje dhomes (<i>bir odaya</i>)	dhomes (<i>odaya</i>)
BELİRTME	nje dhome (<i>bir odayı</i>)	dhomes (<i>odayı</i>)
ÇIKMA	prej nje dhome (<i>bir odadan</i>)	prej dhomes (<i>odadan</i>)

Tablo 2. Dişil Adların Çekimi

3.3.1 Yalın Hal

Arnavutçada belirli yalın halde, tekil durumda olan adların sonuna getirilen, eril ve dişil tanımlıklar bulunmaktadır. Ayrıca, ad, sayının durumuna göre değişebilmektedir (Akademia e shkencave e Shqipërisë, 2002,s. 55). Yalın halindeki adlar ‘kim’ ve ‘ne’ sorularına cevap verirler:

Mira,

mal(dağ),

klas (sınıf),

lule(çiçek).

3.3.2 Tamlayan Hali

Arnavutçada tamlayan halin özel bir durum olarak ayrılması sadece anlamına değil önüne koyulan iyelik ekine göre değişmektedir. Her zaman tamlayan hali takip eden iyelik eki aynı zamanda bu durumu yönelme halinden ayırmaktadır. Tamlayan hal şeklini oluşturan bir parça olmasına rağmen iyelik eki, dilbilgisel açıdan ondan önceki sözcüğe uyar. Yani eril dişil, tekil çoğul şahıs ve hal şekilleri belirtilen ada bağlıdır.

İyilik eki sıfattan oluşan, ondan ayrılmayan bir parça ve sıfatla beraber bir önceki adının, cinsiyet, tekil, çoğul durumuna bağlıdır (Akademia e shkencave e Shqiperise, 2002,s. 55).

- a)shokut te ri b) shoqes se re
arkadaş yeni arkadaş yeni
yeni arkadaş (eril) yeni arkadaş (dişi)

3.3.3 Yönelme Hali

Adın yönelme hali (datif) genellikle dolaylı nesne alan ve eylemi birine veya bir şeye yönelten fiillerle kullanılır ve kime, neye sorularına cevap verir. Balkan dilleri içerisindeki her bir dilde fiilin, tamlayıcının (datif) ve isim öbeğinin genitifini göstermek için aynı şekil kullanılır Arnavutçada *lum*'un 'nehir' genitif-datif hali *lumi*'dir (Comrie, 1997,s. 301). Arnavutçada yönelme hali daha çok canlı isimler için kullanılır.

Ë thashe Mires

Dedim Mira'ya

(Mira'ya söyledim).

Ë bleva maces ushqim

Satın aldım kediye yemek

(Kediye yemek aldım)

3.3.4 Belirtme Hali

İsmin belirtme (akuzatif) hali esas olarak eylemin hedefini gösterir, örneğin geçişli bir fiilin doğrudan nesnesini işaretler. Akuzatif *ke?* (kimi) ve *çfare?*(neyi) ayrıca şahıslar için de *cilin, cilen, cilet, cilat* soru sözlerine cevap verir. Ayrıca *ku/da?* (nereye) sorusuna da cevap verir (Derjaj, 2005,s. 22). Arnavutçada belirtili yalın haldeki isme - *in, -en, -et, -at* eki ekleyerek belirtme hali oluşur. Bu ekler ismin cinsiyete ve tekil-çoğul haline göre değişir (Akademia e shkencave e Shqiperise, 2002,s.55).

(Tekil eril) Kali- kalin (atı)

(Tekil dişi) Tavoline-tavolinen (masayı)

(Çoğul eril) lapit (kalemleri)

(Çoğul dişi) orat (saatleri)

Arnavutçada bazı isimlerin akuzatif hali yalın hali ile aynıdır.

Ajo po shkruan nje vjershe

O yazıyor bir şiir (O bir şiir yazıyor)

Ai mori ne telefon nenen e tij

O aradı -da telefon annesini onun (O annesini aradı)

Ata po mesojne turqisht

Onlar öğreniyorlar türkçe (Onlar Türkçe öğreniyorlar)

3.3.5 Çıkma hali

Arnavutçada çıkma hali eki *nga* ismin önüne gelir ve *nereden, kimden* sorusuna cevap verir (Akademia e shkencave e Shqipërisë, 2002, s. 57).

Po vij nga shkolla

Geliyorum –dan okul (Okuldan geliyorum)

Dola nga kinema

Çıktım -dan sinema (Sinemadan çıktım)

U largova nga vellai

Uzaklaştım -dan erkek kardeşim (Erkek kardeşimden uzaklaştım)

3.4 SIFATLARIN SÖZDİZİMSEL SIRASI VE CİNSİYETİ

Arnavutçada sıfat cinsiyet, sayı ve bir kısmı da ada bağlı olarak durum kategorisine sahiptir. Arnavutçada sıfatlar niteledikleri isimlerin sayısına, cinsine ve hallerine göre

çekime girerler (Gramatika e Gjuhës Shqipe, 1995,s. 80). Türkçenin aksine Arnavutçada sıfatlar adın arkasına gelir ve duruma bağlı olarak ekler de alır.

vajze e bukur *shtepi e madhe* *femije te vegjel*

kız güzel ev büyük çocuklar küçük-lar

güzel kız büyük ev küçük çocuklar

Yalın sıfatlar	
i/e vogel	küçük
Lumtur	Mutlu
Madhe	Büyük
Vjeter	Eski
Bukur	Güzel

Tablo 3. Yalın sıfatlar

Yalın sıfatlar türevleşmemiş sıfatlardır. Eğer sıfatın başında *i* ilgecini varsa adın eril olduğu *e* ilgeci varsa da adın dişil olduğu anlamına gelir.

Bir ismi niteleyen sıfat hem belirtili hem de belirtisiz olabilir, ancak iyelik veya işaret sıfatlarından sonra belirtili sıfat kullanılır.

a) *Ajo eshte nje vajze e mire* (O iyi bir kızdır)

O -dır bir kız iyi

b) *Ai filmi nuk eshte i bukur* (O film güzel değildir)

o film değil -dır güzel

Eylemin geçmiş zaman halinden türetilmiş sıfatlar ise başına *pa* olumsuzluk ögesinin getirilirse ilgili sözcüğün karşıtı-olumsuzu elde edilir.

i/e njohur / i/e **panjohur** ünlü/tanınmış-tanınmamış

i/e hapur/ e **pahapur** açık-açık değil

Aşağıdaki tabloda eylemin geçmiş zaman halinde türetilmiş bazı sıfatlar gösterilmiştir:

i/e	
kenaqur	küçük
Skuqur	Kırzıtılmış
Pjekur	Pişirilmiş
Njohur	ünlü/tanınmış
Paster	Temiz
Hapur	Açık
Mbyllur	Kapalı

Tablo 4. Geçmiş zaman halinde türetilmiş sıfatlar

3.5 ZAMAN KATEGORİSİ

3.5.1 Şimdiki / Geniş Zaman

“Arnavutçada şimdiki zamanla geniş zaman arasında herhangi bir fark yoktur. Geniş zaman ve şimdiki zamanın tek bir ifade şekli vardır. Aralarındaki fark zaman zarflarıyla verilir veya hangi zamanın kastedildiği konuşmanın içeriğinden çıkarılır, bir tek fiile bakarak anlaşmaz. Ama genellikle şimdiki zamanda fiilden hemen önce ‘po’ ilgeci getirilerek şimdi zaman oluşturulabilir” (Gramatika e Gjuhës Shqipe, 1995,s. 57).

Une punoj Ben çalışırım

*Une **po** punoj* Ben çalışıyorum

Türkçede olduğu gibi, Arnavutçada özneyi gösteren şahıs zamirleri sıkça kullanılmazlar. Bunun nedeni ise fiile gelen şahıs eklerinin öznenin kim olduğunu kolayca anlamayı sağlayacak ipuçları vermesidir (Gramatika e Gjuhës Shqipe, 1995,s. 8).

Ai sot shkon – Sot shkon

O bugün gidiyor - gidiyor bugün

Arnavutçada mastar durumu yerine birinci tekil şahıs durumu kullanılmaktadır. Bazı Arnavut dilcilere göre mastar şimdiki zaman birinci tekil şahıs ile gösterilmektedir. Fakat Avrupadaki birçok Hint-Avrupa diline göre Balkan dillerinde mastarın tamamen veya büyük ölçüde kaybolduğu söylenmektedir (Comrie 1997,s. 302).

Shkoj (gidiyor)- *lexoj* (okuyor)- *shkruaj* (yazıyor).

Arnavutça'da iki tane önemli eylem ve aynı zamanda yardımcı eylem olarak da kullanılır.

3.5.2 Belirli Geçmiş Zaman/ Belirtisiz Geçmiş Zaman

Arnavutçada Türkçeden farklı olarak belirli ve belirsiz geçmiş zaman ayrımı yoktur. Tek bir geçmiş zaman bulunmakta ve eyleme belirli ekler getirerek gerçekleşmektedir. Türkçede belirli ve belirtisiz geçmiş zaman geçmişte yapılan bir eylemi anlatmaktadır, ama iki zaman biçimi geçmişe dair bilginin nasıl elde edildiğini ayırt eder. Arnavutçada ise bu şekilde bir anlamsal ayrımı yoktur (Derjaj, 2005,s. 84).

Arnavutça		Türkçe	
une puno-va	ne punu-am	ben çalış-tım: mışım	biz çalış-tık :mışız
tı puno-ve	ju punu-at	sen çalış-tın: mışşın	siz çalış-tınız:mışşınız
ai/ajo puno-i	ata-ato punu-an	o çalış-tı: mış	onlar çalış-tılar:mışlar

Tablo 5. Geçmiş zaman çekimi

a. – *Dje punova shume* – Dün çok çalıştım

Dün-çalıştım-çok

b. – *Mbreme ika te mami* – Dün akşam anneme gittim.

Dün akşam-gittim-e-anne

3.6 EKFiİL

a) jam (okunuşu -yam) (-imek) eylemi

Arnavutçada ‘*Jam*’ fiilinin mastar hali yoktur. Sadece geniş ve şimdiki zaman biçimi vardır. Bir cümlede hem ana hem de yardımcı fiil olabilir. *Jam* fiili Türkçedeki ek fiile karşılık gelen bir fiildir.

Olumlu biçim

Olumsuz biçim

Une jam/-i

Une nuk jam/ değilim

Ti je /-sin

Ti nuk je/ Ti s’je/değilsiniz

Ai/Ajo eshte/-dir

Ajo nuk eshte/ s’eshte/ değil

Ne jemi/-iz

Ne nuk jemi/ s’jemi/değiliz

Ju jeni/-sınız

Ju nuk jeni/ Ju s’jeni/ değilsiniz

Ata/Ato jane/-dirler

Ata/Ato nuk jane/ s’jane/ değiller

Une jam i semure

Une nuk jam nxenes

Ti je e bukur

Ben imek hasta

Ben değil imek öğrenci

Sen imek güzel

Ben hastayım

Ben öğrenci değilim

Sen güzelsin

Une jam mesues (Ben öğretmenim)

Mira eshte ne shkolle (Mira okuldadır)

Ekfiilin olumsuzunu yapmak için eylemin hemen önünde *-nuk* ya da *s’* ilgeci getirilir.

Ai nuk/s’eshte i semure (O hasta değildir)

Ata nuk /s’jane mesues (Onlar öğretmen değiller)

b. kam (okunuşu- kam) sahip olmak eylemi

Kullanımı ‘jam’ eylemi gibidir ama sahiplik kipiyle kullanıldığında değişik şekiller alır. Türkeçenin ‘var’ sözcüğün karşılığı değildir ama bazı kullanımlarda onun görevini üstlenir.

Şimdiki ve geniş zamanlardaki çekimi tablodaki gibidir:

Olumlu Biçimi (Forma pohore)	Olumsuz biçimi (forma mohore)
Une kam /benim var	Une nuk kam / benim yok
Ti ke / senin var	Ti nuk ke /senin yok
Ai/Ajo ka /onun var	ai/ajo nuk ka/onun yok
ne kemi /bizim var	ne nuk kemi/bizim yok
Ju keni / sizin var	ju nuk keni/sizin yok
Ato/ato kane /onların var	ata/ato nuk kane/ onların yok

Tablo 6. Şimdiki ve geniş zaman çekimi

Ai ka dy femije

O var iki çocuk

Onun iki çocuğu var

Une kam shume pune

Ben var çok iş

Benim çok işim var

4. BÖLÜM

TÜRKÇENİN TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ

Türkçe Altay dil ailesine giren dillerdendir. Eklemeli dillerin tipik örneklerinden biridir. Eklemeli dillerde olduğu gibi köklerin sonuna ekler getirilerek yeni anlamlar elde edilebilir. Çekim ve türetim sırasında kök değişmez, çekim ve türetim ama sonekler yardımıyla yapılır. “Eklemeli bir dil olduğu için, Türkçe mevcut kök ve gövdelere, türetme ekleri getirilmek suretiyle yeni kelimeler oluşturulabilmektedir. Türetme sırasında isimlere gelerek isim veya fiil, fiillere gelerek isim veya fiil yapan ekler birbirinden ayrılmaktadır” (Demir, 2017,s.12).

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede cinsiyet kategorisi yoktur. Dolayısı ile sözcükler cinsiyet kategorisine bağlı olarak biçimsel değişiklik göstermemektedir. Sözcüklerin kökü ve gövdesi sabittir ve kelime kökleri eksizdir. Türetme, soneklerle yapılmaktadır. Sayı sıfatı alan adlara çokluk eki getirilmez. Tamlamalarda, tamlayan tamlanandan önce gelir. Cümle yapısında ise, yüklem öznenen sonra gelir. Cümlede, asıl unsur olan yüklem sonda bulunur (Yılmaz, 2016,s.11).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öncelikle dilin genel ve yapısal özelliklerini bilmek gerekmektedir. Dil bilgisinin en önemli başlıklarından olan zamanları kavramak için de dilin çekim özelliklerinin temelleri olan ses, yapı, dizim gibi özellikleri incelenmelidir. Bu ihtiyaç bütün diller için geçerlidir. Fakat eklemeli diller grubuna giren Türkçe gibi dillerde, dili daha iyi tanımak için bir ön şarttır. Çünkü ekler üzerine kurulu bir dili iyi kullanmak, ancak ekleri tanımak ve onları doğru yerde kullanmakla olur. Aşağıda Türkçenin temel tipolojik özellikleri üzerinde durulacaktır.

4.1 TÜRKÇENİN SESBİLİMSEL ENVANTERİ

Türkçede 8 ünlü vardır: a e ı i o ö u ü. Bu 8 ünlü, söylenirken dudakların aldığı duruma göre düz (a, e, ı, i) – yuvarlak (o, ö, u, ü) alt çenenin durumuna göre geniş (a, e, o, ö) – dar (ı, i, u, ü) büyük dilin durumuna göre art (a, ı, o, u) – ön (e, i, ö, ü) olmak üzere

sınıflandırılabilir. Türkçe ünlü envanterinde bulunan *ö, ü, ı* ünlüleri Arnavutçada bulunmamaktadır. Türkçede, alfabede temsil edilen 21 ünsüz bulunmaktadır. *j, y* ve *c* ünsüzleri Arnavut alfanesinde farklı harflerle gösterilmektedir : *j-y, y-ü, xh-c*.

4.2 ÜNLÜ UYUMLARI

Türkçede dünya dillerinin çoğunda olmayan ünlü uyumu (İng. Vowel Harmony) vardır. “Bu kural doğrultusunda ünlüler, kelime içinde nitelikleri bakımından kendilerine benzeyen ünlüleri takip ederler. Böylece bir kelimenin ilk hecesinde bulunan ünlünün özelliklerine göre diğer hecelerdeki ünlüler bu özelliklere uymaktadırlar” (Coşkun, 2010,s. 46).

Yabancı kelimeler ve bu kelimelerin almış olduğu Türkçe eklerle ilgili olarak ise durum biraz farklıdır. Eğer yabancı kelime Türkçedeki ünlü uyumuna uymuyorsa aldığı ekler, kelimenin son hecesinde bulunan ünlüye uyarlar. “Yabancı kökenli kelimelerin son hecesinde kalın ünlü bulunuyorsa, kelimeye Türkçe eklerin kalın şekli getirilir, kelimenin son hecesinde ince ünlü varsa, kelimeye Türkçe eklerin ince hali eklenir” (Ergin, 2013,s. 70).

Türkçede önlük-artlık ve düzlük-yuvarlaklık olmak üzere iki uyum vardır. Köklere gelen türetim ve çekim ekleri de bu uyuma göre şekillenirler. Önlük-artlık uyumuna göre Türkçede bir sözcük art ünlü ile başlamışsa art ünlü ile devam eder. Eğer ön ünlü ile başlamışsa ön ünlü ile devam eder. Örnek: *Başlamak, söylemek, beklemek*. Düzlük-yuvarlaklık uyumuna göre ise düz ünlülerden sonra düz ünlüler gelir, yuvarlak ünlülerden sonra ise ya dar yuvarlak ya da düz geniş ünlüler gelmektedir: *gözlük, genişlik, sözlükçülük* vb.

Yabancı dillerden Türkçeye girmiş sözcüklerin bazıları bu uyumlara uymaz, örneğin *aktör*. Bileşik sözcüklerde de ünlü uyumu aranmaz. Örnek: *gecekondu, başkent*. Ama bazı ekler bu uyuma uymaz *-daş, -ken, -ki, -layın, -yor, -mtrak*. Örnek: *oradaki, başlarken, seviyor başlıyor*.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu sesbilimsel özelliklerin kavranması yabancı öğrenciler için başlangıçta çıkartabilir, ancak uyumların sistematik olması kavranabilirliği artıracaktır.

4.3 ÜNSÜZ UYUMU

“Oluşumları sırasında ses yolunda belirli bir temas, kapantı, bir engel, bir takıntı olan seslere ünsüz (konsonant) adı verilmektedir: g, f, ş gibi” (Ergin, 2012,s.76). Türkçe’de 21 ünsüz vardır: *b c ç d f g ğ h j k l m n p r s ş t v y z*. Türkçede ünsüzler sert ve yumuşak olmak üzere iki gruba ayrılır. Sert ünsüzlerden sonra sert, yumuşak ünsüzlerden sonra yumuşak ünsüzlerin gelmesine ünsüz uyumu denir. Sert (tonsuz, sedasız, titreşimsiz) ünsüzler ç, f, h, k, p, s, ş, t; yumuşak (titreşimli, tonlu, sedalı) ünsüzler ise b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z dir.

Türkçede ekler genellikle bu kurala uyarlar, ünsüz uyumu (benzeşmesi) sözcük içinde ve sözcük sonunda görülür: *kitapçı, kömürcü, geldi, baktı* vb.

“Türkçe’de süreksiz sert ünsüzlerle (ç, k, p, t) kapanan sözcükler, ünlü ile başlayan bir ek aldıklarında ekin başındaki ünlü, sözcüğün sonundaki sert ünsüzü etkiler, onu kendi yumuşağına çevirir” (Ergin, 2013, s. 70). İki ünlü arasında kalan p, ç, t, k sert ünsüzlerinin yumuşayarak b, c, d, ğ ye dönüşmesi farklı tipolojik özellikler gösteren dil konuşurlarına karmaşık gelebilir. Örneğin;

p sesi b olur: *Kitap- kitab-ı...*

ç sesi c olur: *Agaç- agac-ı...*

t sesi d olur: *Umut- umud-umuz...*

k sesi g veya g olur: *Sokak- sokag-a, renk- reng-i...*

4.4 MORFOLOJİK ÖZELLİKLER

Köken bakımından Altay dil ailesine mensup olan Türkçe, yapı bakımından eklemeli dillerin bir alt grubu olan bağlantılı dillerdendir (Ergin, 2011,s. 8). Biçimsel tipoloji açısından temelde üç tip dil vardır: yalınlayan (tek heceli), eklemeli ve

kaynaşmalı/bükümlü. Türkçe, eklemeli dillerin en tipik olanlarından biri kabul edilir. Yani söz yapımı ve çekimi eklenme/bitişme yoluyla gerçekleşmektedir (Yılmaz 2016,s. 13)

Bağlantılı dillerde, değişmeden kalan sabit kelime kökleri ile bunlara eklenen çeşitli ekler vardır. Kelimenin baş veya sonuna eklenen bu ekler, kökle kaynaşarak kelimedede anlam veya görev değişikliği yapar. Türkçede ön ekleme yoktur. Ekler her zaman kök ve gövde sonuna getirildiği için Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Ekler, kelimelerden yeni anlamda kelimeler türetmek üzere gelen “yapım ekleri” ve kelimeler arasında geçici anlam bağlantıları kurmak üzere gelen “çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır. Türkçe Altay dil gurubunun tipik özelliklerini gösterir. Bu dillerde cinsiyet yoktur. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle baştadır. Fiil cümleinin sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında belirten belirtilenden önce gelir. (Korkmaz, 2003,s. 25)

4.5 SÖZCÜK DİZİLİŞİ

Türkçe özne-nesne-yüklem tipi bir dildir. “Türkçe’de öğelerin dizilişine göre cümle çeşitlerinde yüklem yeri önemlidir. Yüklem cümleinin sonunda olup olmadığına bakılır. Türkçenin cümle kuruluşunda yüklem olması gereken yer cümleinin sonudur. Türkçe’de yardımcı tamamlayıcı öge ve sözcükler başta asıl öge ve sözcükler sonda yer alır. Cümlede de önce öteki öğeler yer alır yüklem cümleinin sonunda yer alır. Türkçede “özne+nesne+yüklem” şeklindedir” (Demir, 2006,s. 175).

“Yüklem de cümleinin ana unsuru olarak sonda yer alır. Yüklemi tamamlayan yardımcı unsurlar, daha çok belirtmek istenen yükleme yaklaştırılarak sıralanır: *İstanbul’a uçakla gideceğim. – Uçakla İstanbul’a gideceğim gibi*” (Özkan, 2006,s. 602).

4.5.1 Sıfat Tamlamasında Sözcük Dizilişi

“Sıfat tamlaması bir sıfat unsuru ile bir isim unsurunun meydana getirdikleri kelime grubudur. Sıfat unsuru isim unsurunu vasıflandırmak veya belirtmek için getirilir” (Ergin, 2001: 380). Sıfatlar eksiz olarak isimle birleşir ve ismi niteler/belirtir. Sıfat sadece ismi tamamlayan ya da çeşitli yönlerini niteleyen, belirten yardımcı unsurdur. “Sıfatlar her zaman isimlerden önce geldiği gibi, sayı sıfatlarından sonra adlara çoğul

eki gelmez” (Aksan, 2006,s. 60). Bu özellik birçok dilde olmayan bir özelliktir. Arnavutçada sıfat tamlamalarında önce isim sonra sıfat gelmekte ve sayı sıfatlarından sonra gelen isimler çokluk eki almaktadır. Bu yönüyle Türkçenin sistemi Arnavutçadan farklıdır: *büyük ev, küçük çocuk, genç adam, yeşil bahçe, sarı çiçek, bu araba, İki kitap, mavi gökyüzü, beş çocuk.*

4.5.2 Ad Tamlamasında Sözcük Dizilişi

Türkçede “bir ismin aitlik ilgisi bakımından daha belirli hâle gelmesi için bir başka isim tarafından tamlanmasıyla meydana gelen söz öbeğine ad tamlaması denir” (Ergin,1977:367). Ad tamlamalarında tamlayan unsur önce, tamlanan unsur sonda bulunur. Asıl unsur ya da baş öge tamlanıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Anadilinde ad tamlamalarında diziliş *tamlanan + tamlayan* biçiminde Türkçeden farklı tipte olan öğrenciler, başlangıçta zorluk yaşayabilirler. Türkçede ad tamlaması üçe ayrılır:

- a) Belirtili ad tamlaması
- b) Belirtisiz ad tamlaması
- c) Zincirleme ad tamlaması

a) Belirtili Ad Tamlaması

Tamlayanı ekli olan isim tamlamasına “belirli” veya “belirtili” ad tamlaması denir. Belirtili ad tamlamasını diğer ad tamlamalarından ayıran en belirgin özellik tamlayanın da tamlananın da ek almasıdır (Ergin, 1993,s. 177). Aşağıda örnekleri yer almaktadır:

Tamlayan	Tamlanan
Okul – un	ön – ü
Sınıf – ın	kapı – sı
Araba – nın	renk – i

b) Belirtisiz Ad Tamlaması

“Belirtisiz ad tamlamasında *-in (-in, -ün, -un)* tamlayan eki kullanılmaz. Tamlananın eki ise olduğu gibi kalır. Ad tamlamasında birinci sözcüğe tamlayan, ikinci sözcüğe tamlanan adı verilir” (Ergin, 1993,s. 345). Belirtili ad tamlaması ve belirtisiz ad tamlaması arasında anlam olarak bazı farklılıklar vardır. Belirtisiz ad tamlamasının hemen hepsi tür bildirir denilebilir. “Alıştırma defteri”, “Kalem kutusu”, Türk bayrağı”, “Kadın eldiveni” (Ergin, 1993,s. 348).

c) *Zincirleme Ad Tamlaması*

“Ad tamlamasında tamlayanlar ve tamlananlar birden daha çok olursa bu tamlamalara zincirleme ad tamlaması denir. Zincirleme denmesinin sebebi de, önceden oluşturulmuş olan bir isim tamlamasına yeni bir unsur (tamlayan ya da tamlanan) daha ekleniyor olması veya iki isim tamlamasının birleştirilmesidir” (Ergin, 1993,s. 350). Aslında zincirleme ad tamlaması tamlayanın, tamlananın veya her ikisinin kendi içinde başka bir isim tamlaması olduğu söz öbekleridir. Örneğin *evin duvar kâğıtları, okul önlüklerinin düğmeleri. şehrin havasının kirliliği vb.*

4.6 ZAMAN KATEGORİSİ

4.6.1 Şimdiki Zaman

Türkçede şimdiki zaman, “eylemin belirttiği iş ve oluşan içinde bulunduğumuz zamanda gerçekleştiğini bildirir. Türkçede şimdiki zamanı işaretleyen biçim birimler – (X)yor ve *-mAktA* ’dır. Şimdiki zaman eki bazen bir işin sürekliliğini belirten geniş zaman ve gelecek zaman değerini de aktarabilir”(Demir, 2017,s. 104).

Şimdiki zaman eki *-(I)yor* ünlü uyumun etkisi ile *-iyor, uyor, üyor* biçimine dönüşür: *al-iyor, gel-iyor, otur-uyor, gör-üyor vb. -(I)yor* ekinden önce gelen olumsuzluk ekinin ünlüsü daralarak *-mı, -mi, -mu, -mü* halini alır (Korkmaz, 2003,s. 611). Bu durum şimdiki zamanın olumsuz halinde görülen bir istisnadır. Bu istisnayı yabancı öğrencilere anlatırken ünlü daralması vurgulanmalıdır:

gör-mü-yor-um oku-mu-yor-um yaz-mı-yor-um

4.6.2 Geniş Zaman

-(A/X)r biçimbirimi genel şimdiki zamanı anlatır ve genel doğruların, alışkanlıkların, düzenli olarak gerçekleşen eylemlerin ifadesi için oldukça uygundur (Demir, 2017,s. 118). Eylemin belirttiği işin her zaman yapıldığını, yapılmakta olduğunu, gelecekte de yapılacağını bildirir. Bu yönden bir bakıma geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı da bir arada kapsayan genel şimdiki zamandır. Hiç değişmeyen durumları gösterir ve sık sık veya her zaman yaptığımız veya alışkanlık gösteren durumlarda kullanılır.

Mira haftasonları kitap okumayı sever.

Babamla hafta sonları balık tutmaya gideriz.

4.6.3 Dolaylı Geçmiş Zaman

“Fiilin gösterdiği hareketin, içinde bulunulan zamandan önce gerçekleştiğini bildirmektedir ancak konuşan kişi eylemin gerçekleştiğine tanık olmamış, bunu ya başkasından duyup öğrenmiş veya sonradan fark etmiştir” (Korkmaz, 2003,s. 48). -mXş ile ifade edilen geçmişte konuşurun, anlattığı eyleme dair bilgiyi edinme biçimi ‘dolaylı’dır. Konuşur bilgiyi başkasından duymuş, sonradan farketmiş ya da çıkarımlarıyla elde etmiş olabilir (Demir, 2017,s. 104). Bu tür bir dolaylı geçmiş zaman biçimi Arnavutçada bulunmamaktadır. Yabancıların, öğrenilen geçmiş zamanın kendi dillerinde karşılığını bulmaları bazen zor olmaktadır.

Örneğin:

-Mira gitti mi?

-Evet saat altıda gitmiş.

Yemekler çok acılı olmuş.

Dolaylı geçmiş zaman eki dört değişkenlidir. Fiil tabanının son ünlüsüne göre **-miş**, **-miş**, **-muş**, **-mü** şekillerine girer. **-dir** bildirme eki ile birlikte kullanıldığı zaman tahmin veya kesinlik bildirir: *Saat geç olmuş. Kardeşim beni merak etmiştir* (tahmin), *Sınav bitmiştir. Kalemlerinizi bırakın* (kesinlik).

4.6.4 Dolaysız Geçmiş Zaman

“Konuşanın gözünün önünde olan, konuşanın tanık olduğu geçmişteki eylemleri bildirmek için kullanılır. Konuşan, görülen geçmiş zamanla ifade ettiği eylem hakkında net bir bilgiye sahiptir” (Ergin, 1998,s. 298). Türkçede mutlak geçmiş zamanı bildiren biçimbirimler $-DX$ ’tır.

Türkçede $-DX$ biçimbirimi geçmişte işaretlerken eyleme dair bilginin doğrudan elde edildiğini ya da eylem konuşur tarafından doğrudan gözlenmese de eylemin ‘bir gerçeklik’ olarak ortaya konduğunu, var olduğunu gösterir. Örneğin *Hande dün kardeşiyle birlikte bize geldi.* cümlesinde konuşurun bizzat şahit olduğu bir eylem söz konusudur, *Türkiye İstatistik Kurumu 1926 yılında kuruldu.* cümlesinde ise eylem konuşur tarafından görülmemiş ancak bir gerçeklik olarak ifade edilmiştir (Demir, 2017,s. 104).

$-DX$ ve $-mXş$ biçimbirimlerinin geçmiş zamanı gösterme karakterleri birbirinden farklıdır. Bu iki biçimbirim *kanıtsallık* (evidentiality) kategorisi bakımından farklı değerlere işaret ederler (Demir, 2017,s. 104).

Dolaysız geçmiş zaman eki $-DX$ ünlü uyumuna uyar:

ver-*di*-m, gel-*di*-m, ye-*di*-m, yürü-*dü*-m yık-*tı* gibi

Dolaysız geçmiş zaman eki $-DX$ ünsüz benzeşmesine uyar:

bırak-*tı*-m, git-*ti*-m, tut-*tu*-m, görüş-*tü*-m...gibi

4.7 EKFIİL

Ekfiil, isimden sonra gelerek onların yüklem olarak kullanılmasını sağlayan isimlerin şimdiki zaman, geçmiş zaman, dolaylılık, şart kipi ve zar fiilini oluşturmaya yarayan, ekleşmiş veya ayrı biçimde kullanılabilen biçimlerin ortak adıdır.

Ekfiilin iki farklı kaynağı vardır: 1 ve 2. kişiler için, “olmak, bir durumda bulunmak (krs. Ing. *to be*) fiilinden gelişen *i-* 3. kişi için $-DXr$ eki kullanılır. Ayrıca *imek*, çekimli fiillerden sonra gelerek geleneksel dilbilgisi kitaplarında “birleşik çekim”i oluştururken

–*DXr* eki, görülen geçmiş zaman ve sart çekimi dışındaki çekimli fiillere “şüphe, kuvvetlendirme” gibi anlamlar katar (Demir, 2017).

Ek fiilin birçok görevi vardır. İsimlerin sonuna gelir, onların fiil gibi kullanılmasını sağlar. Böylece cümlede bir yargı bildirir. Anlam tam olarak ifade edilir:

Ben öğretmenim, Ankara başkenttir, Annem iştedir.

Olumsuz hali de *değil* kelimesiyle yapılır.

Olumlu: *O iyi bir insandır.*

Olumsuz : *O iyi bir insan değildir.*



5. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRENEN ARNAVUT ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARIN DİL TİPOLOJİSİYLE İLİŞKİSİ

Bu bölümde Arnavutça ve Türkçenin bazı dil özellikleri karşılaştırılmış, iki dil farklılar ve benzerlikler üzerinde durularak Arnavut öğrencilerin Türkçe öğrenimde karşılaştıkları sorunlar ve yaptıkları olumsuz aktarmalar saptanmaya çalışılmıştır.

Dil öğretiminde öğrenen, çoğunlukla öğrendiği dili kullanırken konuşma ve yazma becerilerinde hatalar yapar. Bu bölümde yazma becerilerinde özellikle dil tipolojisi farklılıklarından kaynaklanan hatalar üzerinde durulacaktır. Yazılı anlatımda yapılan hataları belirlemek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri karşıtsal çözümlerdir. Karşılaştırmalı dil bilimi çalışmalarının bir türü olarak nitelendirilen karşıtsal (ayrımsal) dil bilimi/çözümleme (contrastive linguistics-CL), iki ya da daha fazla dilin farklılık ve benzerliklerini belirlemek amacıyla karşılaştırılmasını inceleyen uygulamalı dil biliminin bir alt kuramıdır. Karşıtsal çözümleme anadili ile hedef dil arasında yapılır ve bu sayede yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler önceden belirlenebilir” (Comrie, 2005,s. 325).

Anadili ile yabancı dil arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı bu nedenle, iki dili sesbilimi, anlambilimi ve sözdizimi gibi açılardan önceden karşılaştırıp, bundan elde edilen sonuçların öğretim yöntemlerinde kullanılmasıyla, öğrenim güçlüklerinin önceden belirlenebilir.

Türkçe öğretiminde Arnavut öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken iki dil arasındaki tipolojik farklılıklar nedeniyle yaptıkları yanlışları ve hangi konularda zorlandıklarını tespit edebilmek için yanlış çözümlerini kullanmak, daha verimli olacaktır. James’e göre “ilkeleri de gözetilerek yapılacak yanlış düzeltmeler, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde daha hızlı yol alınmasını sağlayacak ve belki de bu konudaki geç kalınmış uygulama eksikliklerinin de daha çabuk kapatılmasına yardım edecektir” (1998, Aktaran Şahin, 2013,s. 436)

İkinci dili öğrenme süreci, iki dilbilimsel tipin (kaynak dil ve hedef dil) yapısal ve işlevsel karşılaşmasını içerir. Tipolojik farklılık öğrenme güçlükleri ve öğrenme süresiyle bağlantılıdır. Gerçekte öğrencinin zihinde iki farklı dilbilimsel sistemin bulunması, bireysel düzeyde bir dil ilişkisi durumu yaratmaktadır (Demir, 2015,s. 121).

Karşıtsal çözümleme yönteminde aktarıma (transfer) çözümleme çok önemli bir yer taşımaktadır. “Aktarım olumlu (*facilitation, eşdeğerlilik*) ve olumsuz (*interference, olumsuz aktarım*) olmak üzere iki yönden ele alınmaktadır” (Beerbom, 1992,s. 87). Ergenç’e göre de “Olumlu aktarım, öğrenme olgusunu kolaylaştırır, olumsuz aktarım ise bu faaliyeti zorlaştırır” (Ergenç, 1983,s. 200).

Arnavut öğrencilerin yazma becerisinde iki dil arasındaki tipolojik farklılıklardan kaynaklanan hatalardan bazılarını ve örneklerini şu şekilde gösterebiliriz :

5.1 SESBİLGİSİ HATALARI

Her dilin kendine mahsus sesleri vardır. Alfabedeki bazı harfler/karakterler aynı gibi gözükmüş de farklı dillerde farklı seslere denk gelebilir. Sesleri yazıda göstermek için kullanılan harfler, farklı dillerde aynı alfabe kullanılırsa bile aynı karakterdeki sesleri karşılayamaz. Yabancı dil öğrenen öğrenciler bilerek ya da bilmeyerek anadillerindeki sesbirimleri öğrenmekte oldukları dile taşıyarak konuşmayı gerçekleştirmektedirler. Örneğin y harfi hem Arnavut hem de Türk alfabesinde vardır ama okunuşları farklıdır. Bir yabancı dil öğrencisi için kendi anadilindeki alışmış olduğu sesleri farklı telaffuz etmek kolay bir süreç değildir. Sesleri doğru okumak ve telaffuz etmek çok önemlidir çünkü tersi olursa anlatımı etkileyecek yanlışlara yol açabilir.

Değişik dillerde ses farklılığından başka seslerin kelime teşkilinde kullanılması da aynı özellikleri göstermez. Ünlü ünsüz sıralaması, yanyana kullanılabilen ünsüzler, iki ünlünün yanyana kullanılması, kelime başında kullanılan ünsüzler, kelime sonunda kullanılan ünsüzler, ünlü uyumları, ünlü ünsüz uyumları ve kelime başında ünsüz kümelerinin bulunup bulunmaması gibi sesbilimsel özellikler farklı diller için ya söz konusu olmaz ya da farklı uygulamalar bulunur.

A3: Hayatta göçlü (güçlü) olmak var.

A9: Eskiden bugün(bugün) gibi değil

A1: Orada daha fazla nüfus(nüfus) var

A5: Çunku(çünkü) orada benim hayalim

5.2 HAL KATEGORİSİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR

Arnavutçada hal kategorisini göstermek için belirli ilgeçler kullanılmaktadır. Türkçede bu ilgeçlerin yerini ad durum ekleri tamamlamaktadır. Arnavutçada çıkma/ayırılma durumu yoktur. Arnavutçada hem bulunma hem de yönelme durumu ‘ne’ ilgeciyle yapılmaktadır. Türkçede bulunma durumu *-de/-da* eki ve yönelme durumu ise *-ya/ye* eki getirilerek yapılmaktadır.

-Ku je? – Jam ne shkollë-Neredesin? -imek de okul = okuldayım

-Ku je? – Jam mbrenda ne dyqan-Neredesin? -imek içeri de mağaza = mağazanın içerisindeyim Arnavutçada bulunma ve yönelme durumunun aynı ilgeçle yapılması nedeniyle Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin yazılı metinlerinde bu durumun karışıklığa ve yanlışlara yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca diğer hal eklerinin kullanımında da yanlışların yapıldığı, belirtme ve yönelme ekinin doğru kullanılmasında ve hal eklerinin kullanılmasında da güçlükler yaşandığı gözlenmiştir.

A1: İstanbul’da gittim

A2: Özgürlük oraya ölmüş

A10: pencerede baktım

A5: hayat stil anlatıyor A6: Bir gün yeni bir dost tanıdığım

A12: bazen kendimi diyorumki

A12: bu hayat sadece yaşamak yetmez

A5: Ben çok şeylere düşünüyorum

Öğrencilerin yönelme ve belirtme halini doğru kullanma konusunda, Arnavutçadan olumsuz aktarım nedeniyle, yanlışlar yaptığı görülmüştür. Örneğin *bakmak* eylemi Türkçede yönelme durumunda bir tümleş alır, örneğin *tahtaya baktım, denize baktım, bana bak* gibi. Arnavutçada *bakmak* eylemi belirtme/akuzatif halli bir tümleş ile

kullanılır, örneğin *Pashë tabelën, pashë detin, më shiko mua* = Türkçesi *tahtayı baktım, denizi baktım, beni bak* vb. Türkçede yazmak eylemi de yönelme hali ile işaretlenmiş bir tümleş alır, örneğin Türkçede *tahtaya yazdım, deftere yazdım* gibi. Arnavutçada ise yazmak eylemi bulunma ekli tümleş almaktadır: *shkrova në tabelë, shkrova në fletore* = Türkçesi *tahtada yazdım, defterde yazdım*.

Aşağıda, öğrencilerin yazılı metinlerinde görülen hal kategorisine dair hataların başka örnekleri de gösterilmiştir:

A3-İstanbul gezdik (eksik hal eki kullanımı)

A5-Benim arkadaşlarım çok seviyorum (eksik hal eki kullanımı)

A2-Fotoğraflara çektik (yanlış hal eki kullanımı)

A4- Makedonya gitmek için (eksik hal eki kullanımı)

A12- İstanbul'u ve Tiran'ı farklı şehirler (yanlış hal eki kullanımı)

A13-Sırtımdan bıçaklar aldım (yanlış hal eki kullanımı)

A7-Özgürlük oraya ölmüş (yanlış hal eki kullanımı)

A1- Avrupa'da Londra en kalabalık şehir (yanlış hal eki kullanımı, tamlayan eki eksikliği)

A9- Biz bilet aldık (eksik hal eki kullanımı)

A4- Struga gezdik (eksik hal eki kullanımı)

A4: Her seye planlıyorum

A12: Bazen kendimi diyorumki

A12: Kendime hisetim

5.3 ZAMAN KATEGORİSİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR

Zamanlar, Türkçenin temel gramer konularının başında gelmektedir. Türkçe eklemeli bir dil olduğu için zaman eklerinin kullanımı da fazladır. Öğrencilerin metinlerinde, en çok şimdiki zaman ekini kullandıkları görülmüştür. Bu durum şimdiki zamanın Arnavut

öğrenciler tarafından daha geniş bir zaman dilimini içine alacak bir kavramsallaştırma ile kullanıldığını göstermektedir. Diğer yandan geniş zamanın, kullanımda en çok yanlış yapılan zaman olduğu görülmektedir. Geniş zamanın zor olması, çekiminde kuraldışı alomorfların varlığı bunda önemli bir etkidir. Geniş zamanın zorluğu, diğer zamanların aksine, geniş zamanda istisna oluşturan fiillerin durumundan kaynaklanmaktadır.

Geniş zamanda tek heceli fiillerden sonra, “-ar, -er” ekleri gelirken, on üç fiilde kuraldışı bir durum söz konusudur. Bu fiillerden sonra “-ar, -er” ekleri yerine, “-ır, -ir, -ur, -ür” ekleri gelmektedir. Bu durum yabancılar için hazırlanan Türkçe kitaplarında, dil bilgisi kuralları içerisinde yer almaktadır. Bu kuraldışı fiiller geniş zamanın yapısının daha geç kavranmasına neden olmaktadır.

A4: doğurur, öler, verer

A3:O çok güzel türkçe konuşuyorsun

A8: O benim için melek gibi döndü

A6 Her gün biz konuşuyoruz

A4:her arkadaşımınla zaman geçiyorum

A6: Bu şehir çok güzel doğal var

A10: Kaldım şaşırıdım

A11: Doğum günü kutladık

A12: Nasıl hisettim

Dolaylı ve dolaysız geçmiş zaman eklerinin kullanımında da yanlışlıklar görülür. Öğrenciler anadillerinde *-DI* ve *-mİş* ekiyle yapılabilecek bir ayrım yapmadıkları için bu iki eki sıklıkla birbirine karıştırmakta, ikisi arasındaki farkı ayırt etmede güçlük çekmektedirler. Ayrıca ekfiil olan *-imiş*'in kullanımında da bu tür karışıklıklar gözlenmektedir.

A5 : Kardeşim Londra'da yaşıyor ve hayat çok güzel (güzelmış)

A7: O bize diyorki sadece iki saat çalıştı(mış)

A7: Çok az maaş alıyordu (alıyormuş)

A4: Orda çok güzel şeyler var (varmış)

A10: Komünist zamanında yaşama yeri seçmek yoktu(müş)

5.4 SÖZ DİZİMİNDEKİ FARKLILIKLARDAN KAYNAKLANAN HATALAR

Arnavutça cümle yapısı-öge dizimi, sıfat tamlamalarında sıfat-at dizimi, ad tamlamalarında unsurların sırası gibi konular açısından Türkçeden farklı bir dil tipolojisine sahiptir. Bu nedenle Türkçeye olumsuz aktarımlar yapılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde, en büyük sorunun devrik cümle kullanımı olduğu görülür. Bunun nedenleri arasında iki dil arasındaki sözdizimi farklılıkları, yapısal ve dilbilgisel diğer bazı etkenler yer almaktadır.

A4- Geçen ay planladık bir yere gitmek için (söz dizimi hatası)

A7- Gelenekleri, yemekleri insanları nasıl hayat yaşıyorlar çok benziyor (söz dizimi hatası, yanlış ve eksik dil bilgisi yapısının kullanımı)

A6-Nasıl benim gerçek dostum nasıl tanıdığım (söz dizimi hatası, fiil eksikliği)

A5- O gündan sonra her gün biz konuşuyoruz (söz dizimi hatası)

A3-Ne olursa olsun vageçme bu hayatta öğrenmeye çok şeyler var (söz dizimi hatası)

A7-Bir gün yeni bir dost tanıdığım (fiil eksikliği)

A1-Benim şehrim en Arnavutluk'ta en büyük (söz dizimi hatası)

A8-Gerçek insan bu hayatta yok (söz dizimi hatası)

A3-Tatil yaptım teyzemin evinde (söz dizimi hatası)

A8-Geçen ay planladık Makedonya gitmek için (söz dizimi hatası)

A2-Bana hikaye ve hayat stil anlatıyor (Belirtme hâl eki eksikliği)

A6-Londra en kalabalık başkent europa'da (söz dizimi hatası, fiil eksikliği)

A 5: Gelenekleri yemekleri insanları nasıl hayat yaşıyor çok benziyor türükler ve arnavutlar. Bu yüzden onlar anlıyor (eksik dil bilgisi yapısının kullanımı)

A3: O gerçek dost oldu (kelime eksikliği)

A3: Dersten sonra kahve içiyoruz ve sohbet ediyorum yada sinemaya gidiyoruz film izlemek için alış-veriş yapmak için (çekim ekleri ve söz dizimi hatası)

A10: Bana o kadar garip geliyorduki kaldım şaşırıdım (eksik dil bilgisi yapısının kullanımı ve söz dizimi hatası)

5.5 BELİRTİLİ VE BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMALARINDA YAPILAN HATALAR

Anadili Arnavutça olup Türkçe öğrenenlerin yazılı metinlerinde genel olarak en çok rastlanan problemidir. Yanlışların çoğu benzer görünmektedir. Çoğunlukla tamlayan ekinin doğru biçimde kullanılmadığı görülmektedir. Belirtili isim tamlaması, dil bilgisi kitaplarında “hem tamlayanın hem de tamlananın ek aldığı tamlama” biçiminde tanımlanmaktadır. Yani belirtili isim tamlamaları en az iki kelimedenden oluşan ve her iki kelimenin de ek aldığı tamlama türüdür. Bu tamlama türünde tamlayanın (-ın/-nın) eklerini, tamlananın ise (-ı/-sı/-ları) eklerini alması gerekmektedir. Belirtisiz isim tamlaması yapısında ise iki kelime arasında bir sahiplik ilişkisi söz konusu olmayıp ikinci kelimenin bir türü, cinsi ya da çeşidi bilgisi verilir. Belirtisiz isim tamlamalarında yalnızca tamlanan eki olarak adlandırılan ekler (-ı/-sı/-ları) kullanılmaktadır” (Ergin, 1977: 369). Aşağıdaki örnekler incelendiğinde, tamlama eklerinin doğru kullanımı konusunda sorunlar yaşandığı görülmektedir.

A11: Arkadaş evisinde doğum günü kutladık.

A5: Gelenekleri yemekleri insanları nasıl hayat yaşıyor çok benziyor türükler ve arnavutlar

A: 10 Benim lisemin arkadaşları

A13: Her arkadaş bir hatırası getirdi.

A13: Ben türk liseye gittim.

A12: Bu hayata en önemli mutlu olmak

A7: Arkadaşım adısı Bledi

A4: Hepsi arkadaşlarım gelmişler

A10: Herkes farklı istedikleri var

Örneklere baktığımızda Türkçede tamlayan ve tamlanan eklerinin ikisinin de doğru kullanılmadığı görülmektedir. Öğrenciler ek ilişkisini doğru kuramadan iki kelimeyi yan yana getirerek tamlama oluşturmuşlardır. Bazı örneklerde ise öğrenciler belirtili isim tamlaması ya da belirtisiz isim tamlaması ayrımını yapamamış, bu nedenle bu iki farklı kuralı da yanlış uygulamışlardır.



SONUÇ

Bu çalışmada anadili Arnavutça olan öğrencilerin Türkçe öğreniminde, Türkçe ile Arnavutça arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkilendiğini göstermeye çalışılmıştır.

Türkçe ve Arnavutça yapı bakımından farklı dil tipolojisine sahiptir. İki dil genetik olarak da farklı dil ailesindedir. Türkçe, Altay dil grubunda olan bir dildir, Arnavutça ise Hint-Avrupa dil ailesine üye olan bir dildir. Bu sebeple öğrencilerin ana dillerindeki dilbilgisi, sözcük ve cümle yapıları öğrenilen dile aktararak bazı hatalara yol açmakta ve bu hatalar öğrencilerin yazılı metinlerinde de görülmektedir. Öğrenenlerin yaptıkları yanlışların birçoğunun öğrenenin anadilinden yapılan olumsuz aktarımlar olduğu söylenebilir. Fakat bütün yanlışların anadilden kaynaklandığını söylememiz mümkün değildir. Bazı yanlış kullanımlar öğrencinin özel durumuna bağlıdır. Arnavut öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaptıkları dil tipolojisi farklılıklarından kaynaklı hataları ve en çok hangi konularda güçlük çektiklerini tespit edebilmek için yanlış çözümleme (karşıtsal çözümleme) yöntemini kullanılmıştır. Karşıtsal çözümleme, ana dili ile hedef dili karşılaştırarak öğrencinin hedef dili öğrenmesi sırasında karşılaşılabileceği güçlüklerle ilişkin kestirimlerde bulunurken yanlış çözümlemesi, öğrencilerden elde ettiği verilere dayanarak yaşanan güçlükleri belirlemektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan B1 düzeyindeki toplam 15 öğrencinin yazma çalışmasından elde edilen örnekler incelenmiştir. Bu metinlerde tespit edilen yanlışların önemli bir kısmı olumsuz aktarım yanlışlarıdır. Bu olumsuz aktarım yanlışlarının, iki dil arasındaki tipolojik farklılıklardan kaynaklandığını iddia etmekteyiz. Örnekleri incelediğimizde iki dil arasındaki tipolojik farklılıkların, daha çok ad durum ekleri, sıfat tamlamaları, isim tamlamaları ve zamanların uygun kullanılamamasına neden olabildiği görülmüştür. Birinci bölümde yazma becerisi ve yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin önemine ilişkin genel bilgiler verilmiştir. Yabancı dil öğrenmenin önemi ve yabancı öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler anlatılmıştır.

İkinci bölümde dil tipolojisi konusu ele alınmış, karşılaştırmalı dilbilgisinden ve dillerin hangi tipolojik parametrelerde farklılık gösterdiğinden söz edilmiştir. Ayrıca yabancı dil öğrenim sürecinde anadilin dil tipolojisinin hedef dile nasıl yansıdığı ve bunun

yabancı dil öğretimindeki önemi üzerinde durulmuştur. Karşılaştırmalı dilbilim de yöntem olarak yanlış çözümlmeyi sıkça kullanmaktadır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde Arnavutça ve Türkçenin dil tipolojileri, sesbilimsel envanter, morfolojik tipoloji, söz dizimi gibi bazı temel paradigmlar üzerinden betimlenmiştir.

Dördüncü bölüm uygulamadan oluşmaktadır. Tiran'daki Yunus Emre Enstitüsünde ve Arnavutlukta diğerkuruluşlarda Türkçe öğrenenlerden seçilen 15 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuştur. Elde edilen veriler incelendiğinde Anadili Arnavutça öğrencilerin özellikle Türkçedeki “ö, ü” arasında, “ı” sesini öğrenmekte güçlük çektikleri, bu sesleri karıştırdıkları ve bu seslere dair durumlarını yazıya da yansıttıkları görülmüştür: otobüs- otobus, düğün-döğün, kırk-kirk, bök-bürek vb. Öğrencilerin Türkçe c ve ç sesleri arasındaki farklılıkları da algılamakta güçlük çektikleri ve bu iki sesi karıştırdıkları için sıkça yanlış yazdıkları görülmüştür: çiçek-çicek, ağaç-ağac vb. Öğrenciler ayrıca, Arnavutçada bulunmayan ama Türkçede bulunan ”ğ” sesini kavramada ve doğru kullanmada güçlük çekmekte ve bu konuda zorlandıkları metinlerinden de anlaşılmaktadır.

Arnavutçada hal kategorisini göstermek için belirli ilgeçler kullanılmaktadır. Türkçede bu ilgeçlerin yerini ad durum ekleri tamamlamaktadır.

Arnavutçada bulunma ve yönelme durumunun aynı ilgeçle yapılması nedeniyle Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin yazılı metinlerinde bu durumun karışıklığa ve yanlışlara yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca diğerkal eklerinin kullanımında da yanlışların yapıldığı, belirtme ve yönelme ekinin doğru kullanılmasında ve kal eklerinin kullanılmasında da güçlükler yaşandığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin yönelme ve belirtme halini doğru kullanma konusunda, Arnavutçadan olumsuz aktarım nedeniyle, yanlışlar yaptığı görülmüştür.

Örneğin ‘bakmak’ eylemi Arnavutçada belirli bir tümleç gerekirken Türkçede yönelme durumunda bir tümleç alır.

(örnek: Tr.tahtaya baktım, denize baktım, bana bak)

(örnek: Arn. Pashë tabelën, pashë detin, më shiko mua

Tr. tahtayı baktım, denizi baktım, beni bak)*

Buna benzer durumlar yazıda öğrencileri yabancı dil öğrenirken anadillerinden etkilenererek yanlış yazmalara yol açar.

Türkçe eklemeli bir dil olduğu için zaman eklerinin kullanımı da fazladır. Öğrencilerin metinlerinde, en çok şimdiki zaman ekini kullandıkları görülmüştür.

Diğer yandan geniş zamanın, kullanımda en çok yanlış yapılan zaman olduğu görülmektedir.

Geniş zamanın zorluğu, diğer zamanların aksine, geniş zamanda istisna oluşturan fiillerin durumundan kaynaklanmaktadır.

Geniş zamanda tek heceli fiillerden sonra, “-ar, -er” ekleri gelirken, on üç fiilde kuraldışı bir durum söz konusudur. Bu fiillerden sonra “-ar, -er” ekleri yerine, “-ır, -ir, -ur, -ür” ekleri gelmektedir. Bu durum yabancılar için hazırlanan Türkçe kitaplarında, dil bilgisi kuralları içerisinde yer almaktadır. Bu kuraldışı fiiller geniş zamanın yapısının daha geç kavranmasına neden olmaktadır.

Dolaylı ve dolaysız geçmiş zaman eklerinin kullanımında da yanlışlıklar görülür. Öğrenciler anadillerinde *-DI* ve *-miş* ekiyle yapılabenzer bir ayrım yapmadıkları için bu iki eki sıklıkla birbirine karıştırmakta, ikisi arasındaki farkı ayırt etmede güçlük çekmektedirler.

Kardeşim Londra’da yaşıyor ve hayat çok güzel (güzelmiş)

O bize diyorki sadece iki saat çalıştı(mış)

Çok az maaş alıyordu (alıyormuş)

Bu çalışmada öğrencilerin yazıları okunduğunda en büyük sorunun devrik cümlelerin olmasıdır. Bunun nedeni ise Arnavutça cümle yapısı-öge dizimi Türkçeden farklı olmasıdır.

Belirtili ve belirtisiz isim tamlamasında öğrenenlerin yazılı metinlerinde genel olarak en çok rastlanan problemidir.

Belirtili isim tamlaması ve belirtisiz isim tamlamasından yapılan hataların dil tipolojisinden farklılıklardan kaynaklanır çünkü Arnavutçada ad tamlamalarında diziliş *tamlanan + tamlayan* biçiminde Türkçeden farklı olduğundan dolayı öğrenenlerin yazılı metinlerinde genel olarak en çok rastlanan problemidir.

Genel bir değelendirme yapılırsa öğrenenlerin yaptıkları yanlışların birçoğunun öğrenenin anadilinden yapılan olumsuz aktarımlar olduğu söylenebilir ve en aza indirecek çalışmaların yapılması çok önemlidir. Anadili Arnavutça olan öğrencilerin Türkçe öğreniminde, Türkçe ile Arnavutça arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkilendiğini göstermeye çalışılmıştır. Çünkü öğrenenlerin yaptığı yanlışların nedenleri önceden bilinirse ve bu yanlışları önlemek veya en aza indirmek için uygun teknik ve yöntemler uygulanabilir, dil öğrenimi ve öğretimi daha da kolaylaşacak ve verimli hale getirecek tedbirler alınabilir.



ÖNERİLER

- 1- Yeni Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin alfabe öğretilirken sadece harflerin yazılışlarını değil, aynı zamanda seslerin okunuşunu da öğrenmeleri ve birbirine yakın ama yine de aynı olmayan seslerden oluşan kelimeler üzerinden telaffuz çalışmaları yaptırılıp benzer sesler arasındaki karakter farklılıklarının anlaşılmasına yardımcı olunmalıdır.
- 2- Türkçeden Arnavutçaya geçen kelimelerin yazımları ve telaffuzlarının üzerinde ayrı ayrı durulup doğru şekilleri gösterilmelidir ve bu kelimelerin Türkçede farklı telaffuz edildiği vurgulanmalıdır.
- 3- Arnavutçanın sesbilimsel envanterinde bulunmayan bu nedenle telaffuzunda ve yazımında zorluk çekilen ğ'li kelimeler üzerinde bol bol alıştırma yapılmalıdır.
- 4- Arnavutçada bulunmayan ö sesinin daha iyi öğrenilmesi ve ü'den farklı bir ses olduğunun anlaşılması için ö ve ü sesi bulunan kelimeler yanyana getirilip alıştırmalar yapılması faydalı olacaktır.
- 5- “Ö, o, u, j, ü, l, r, ç” harflerinin söylenişi ve “ı, ğ, y, ş, s ve n” harflerinin yazımı gibi, öğrencilerin en zorluk çektiği konular üzerinde daha fazla durulmalı ve alıştırmalar yapılmalıdır.
- 6- Sesleri ayırt edilmesi için sadece kitap ve metinlerden değil göze ve kulağa hitap eden bütün malzemelerden faydalanmak gerekir. Örneğin şarkılar, filmler, televizyon, video vb. görsel malzemelerin kullanılmasıyla yabancı dil öğretiminde istenen başarı seviyesine ulaşılabilir.
- 7- Öğrencilerin, Arnavutça mantığıyla düşündükleri için Türkçe cümleleri ve ifadeleri doğru şekilde aktaramadıkları görülmüştür. Öğrencilerin Arnavutça düşünerek Türkçe yazmaları ancak konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik alıştırmalarla ve çalışmalarla mümkündür.
- 8- Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için köklere ek getirilerek yeni kelimeler türetilir. Arnavutça ise bükümlü olduğu için yeni kelime türetilirken kelime kökünde değişiklikler olur. Bu sebeple öğrenciler eklemeli bir dil olan Türkçenin eklerini

kavramada ve yazılı metinleri doğru üretmede zorluklar yaşamaktadır. Yazma becerisini geliştirirken eklerin yazımına yönelik alıştırmalara sıklıkla yer verilmesi gerekmektedir.

9-Türkçe ve Arnavutçanın cümle ve kelime yapısı birbirinden farklı olduğundan öğrencilerin ekleri doğru kullanmada, isim tamlamalarında ve söz diziminde yanlışlıklar yaptıkları görülmektedir. Cümleye dayalı yazma aktiviteleri ile bu sorunlar en aza indirgenebilir.

10- Dil tipolojisinden kaynaklanan söz dizimi yanlışlıklarını en aza indirmek için sadece kitaplardan alınan ölçünlü cümleler değil günlük hayatta da kullanılacak cümleler öğretilirse daha kalıcı olur.

11- İsmi hâlleri -özellikle yönelme ve bulunma hâli- şahıs, iyelik ve fiilimsi ekleri ve bazı zaman ekleri yazılırken oldukça zorlanılmaktadır. Bu konuları anlatırken daha çok örnek kullanılabilir, bazı eylemler de ezberletilebilir.

KAYNAKÇA

- Albiladi, M. (2012). *Arapça ile Türkçe arasındaki sözdizimsel farklılıkların Araplara Türkçe öğretiminde etkisi*. Ankara.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK, Ankara.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Ana dili, Dilbilim ve Türkçe Yazıları*, İstanbul: Multilingual/ Dilbilim Dizisi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aslan Demir, S. (2018). “*Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*”. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları .114-123.
- Andersan, P. K. , Word Order Typology and Comprative Constructions, Erişim:<http://www.google.com.tr/books?hlstr&lr&idşkRcCAAAQBAJ&oişfnd&pgsPR1&dq#vşonepage&q&fşfalse>
- Aydın T. (2007). *Arapça Ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi-Karşıtsal Çözümleme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Arapça Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın. Demir, S. (2018): *Dilbilimsel Tipoloji Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*, X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe

Sempozyumu. Eskişehir.

- Barın, E. (2008). "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi*",
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 7.
- Barın, E. (2004). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler*. Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Dergisi,1, 19-30.
- Barın, E. (1992).*Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi*, Gazi
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi, Ankara.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimine metodoloji. III. Uluslararası
Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 167-170.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*, TDK, Ankara.
- Burns, A. and Richards, J. C. (2009). Second language teacher education. New
York: Cambridge University Press.
- Bölükbaş, F. (2011). *Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin
değerlendirilmesi*. Turkish Studies International
PeriodicalFortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic
Volume 6/3.
- Comrie, B. çev: Ulutaş, İ, (2005), *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*,
Hece yay. , Ankara.
- Corder, S.P. (1y71). *Idiosyncratic errors and error analysis*.IRAL,9, 2, 147-159.
- Çevik, S (2015) *Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlışlarının
Çözümlemesi*: Ankara Üniversitesi (12-15).
- Demircan, Ö. (1yy0). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretiminde ilkeler, yöntemler, teknikler*
Ankara.

- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*.
Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Demirel, Ö. (2004). (A)- *Yabancı Dil Öğretimi*. (İkinci Baskı). Ankara:
Pegem Yayıncılık.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme
Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara:
Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Derjaj, A. (2010). *Arnavutça Türkçe Dil İlişkileri*. Kastamonu Eğitim Dergisi,
18(3), 991-996.
- Debyser, F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*, In: *Langue
française*. N°8, pp. 31-61.
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Gramatika e Gjuhës Shqipe 2*. (2002). (Sintaksa). Akademia e Shkencave e
Shqipërisë, Tiranë.
<http://www.linguistics.com/indoeuropeanlanguages.htm>
- Kıran, Z&A. (2001). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yay.
- KÖSE, B. (1999). *Fransızcada Yazım Yanlışları*. Ankara: Ankara Ü.Sosyal
Bilimler Enstitüsü.
- İnan, K. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı
Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2009), *Diller İçin
Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*, Talim
Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

- Thayar, W., Silicon, V., Torando, A, *The Typology of The Word Order of Languages*, Erişim: <http://www.applet-magic.com/wordordertyp.htm>
- Thomai, J. (1983) *Formimi i fjalëve dhe prejardhja kuptimore në gjuhën shqipe*. SHBLSH (1976) *Gjuha letrare shqipe për të gjithë*, SHBLSH, Tiranë.
- Sheperi, D. (1927) *Gramatika dhe sindaksa e gjuhës shqipe*, Vlorë.
- Şahin, Y. (2013) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları Eylül 2013 TOB*.
- Şahin, Y. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(1), 149-158.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Addison Wesley Longman.
- Vardar, B. (1998 b.) *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul: Multilingual Yay.

ARNAVUTÇA VE TÜRKÇE ARASINDAKİ TİPOLOJİK FARKLILIKLARIN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

% **8**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **7**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **3**

YAYINLAR

% **4**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.jlls.org

İnternet Kaynağı

% **1**

2

www.turuz.info

İnternet Kaynağı

% **1**

3

acikerisim.aku.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

www.turkofoni.org

İnternet Kaynağı

<% **1**

5

www.bosnakforum.com

İnternet Kaynağı

<% **1**

6

turkishstudies.net

İnternet Kaynağı

<% **1**

7

SAYIN, Hüseyin and GÖÇER, Ali. "MEDYA OKURYAZARLIĞI BECERİLERİNİN İLKÖĞRETİM (6, 7 ve 8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2006)

<% **1**