



Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış *

*H. Neslihan DEMİRİZ ***

*Alpaslan OKUR ****

Öz

Anlatma becerilerinden birisi olan yazma becerisi bireyin üretmesini gerekli kılar ve zihinsel bir süreç içerisinde ortaya çıkar. Bu süreçte bireyin duygu ve düşüncelerini belirli kurallara uygun bir şekilde yazıya dökmesi beklenir. Dolayısıyla bu öğrencileri zorlayıcı bir süreçtir. Türkçeyi Türkiye’de ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler de yazma gerektiren derslerde zorlanmaktadır. Bu çalışmada, Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (Sakarya TÖMER) Akademik Türkçe dersine giren öğrencilerin derslerde çeşitli konu başlıklarında yazdıkları metinler incelenerek yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacı incelenen metinlerde karşılaşılan hataları belirlemek, belirli başlıklar altında sınıflandırmak, oranlarını hesaplamak ve elde edilen sonuçlara bakarak Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları problemlerin kaynağını belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin Akademik Türkçe derslerinde belirlenmiş konular üzerinde yazdıkları metinler, içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve yapılan hatalar belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Çıkan sonuçlara bakıldığında en fazla hatanın 113 hata ile anlamsal alanda (%49.5) ve en az hatanın ise 6 hata ile ses bilgisel alanda (%2.6) yapıldığı görülmektedir. Hataların ve sıklık oranlarının belirlenmesi ilerleyen dönemlerde Türkiye’de eğitim veren TÖMER’lerde uygulanan ders içeriklerinin düzenlenmesine ve müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, Yazma Öğretimi, Yazma Becerisi, Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi.

An Examination of Teaching Writing in Turkish Teaching based on Foreign Students at Advanced Level

Abstract

Writing skill requires production and occurs within a mental process. Students are expected to write down their feelings and thoughts based on certain rules throughout this process which is difficult. Students learning Turkish as a second language in Turkey usually experience difficulties in writing skills. This study was conducted to determine the mistakes of the students attending Academic Turkish course at Turkish Language Teaching Application and Research Center (Sakarya TÖMER), Sakarya University. The aim of the study is to find out the primary reason(s) of the problem(s) by determining and classifying the mistakes of the students who are attending Academic Turkish (C1) courses. In accordance with this aim the texts written by the students in

* Bu çalışma 17–19 Ekim 2018 tarihlerinde düzenlenen X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

** Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği, Sakarya, ndemiriz@sakarya.edu.tr, ORCID: ORCID: 0000-0002-9079-8719

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Sakarya, aokur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2868-063X

the study group were analyzed via content analysis method and the mistakes were classified under some topics. It was observed that while semantic mistakes displayed the highest rate (49.5%) with 113 mistakes, phonological mistakes displayed the lowest rate (2.6%) with only 6 mistakes. Determining the rates of the mistakes can propose new suggestions on the necessary changes in the regulation of the content and curriculum of TÖMERs in Turkey.

Keywords: Academic Turkish, Teaching Writing, Writing Skill, Teaching Turkish as a Second/Foreign Language.

Giriş

Ana dil (D1) dışında bir dil (D2) öğrenirken takip edilen sürece bakıldığında zaman bu dilin ana dilin öğrenilme sürecine benzer bir şekilde öğretilmesinin daha avantajlı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, tıpkı D1 eğitiminde olduğu gibi D2 öğretiminde yazma becerisi en geç gelişen (Güzel ve Barın, 2013) ve öğrencilerin en zorlandıkları (Açık, 2008; Çakır, 2010) dil becerisi olarak ele alınmaktadır.

Son yılların üzerinde en çok durulan konularından biri olan Türkçenin yabancı ya da ikinci dil olarak öğretimi alanında dil becerilerinin ayrı ayrı ele alındığı araştırmalara rastlamak mümkündür. Dil becerileri arasında en zor öğrenilen beceri olmakla birlikte ölçülmesi en kolay becerilerden birisi yazma becerisidir. Öğrencilerden alınan yazılı metinlerin önceden belirlenen ölçütlere bağlı kalınarak değerlendirilmesi ile var olduğuna inanılan problemlere çözüm önerileri sunmak olasıdır. Bu süreçte uygulanacak doğru tekniklerle yazılı verilerin sınıflandırılması ve sonrasında da sayısal verilere dönüştürülmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte, gerekli değerlendirmeler yapılırken araştırma grubunu oluşturan katılımcıların çeşitliliği ve değişkenliği göz ardı edilmemelidir. Özellikle, Türkiye’de eğitim vermekte olan Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri’nde (TÖMER) eğitim almakta olan öğrencilerin çok farklı coğrafyalardan gelmektedir ve buna bağlı olarak da farklı dil ailelerinden dilleri konuşuyor olmaları bazı problemleri de beraberinde getirmektedir; Türkçenin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğretirken tek tip bir yöntem belirlenememesi, öğrencilerin ana dillerinin alfabetik, yazımsal ve sessel bakımlardan farklılık göstermesi bunlardan başlıcalarıdır.

Türkçenin siğ bir ortografiye sahip olması yani fonemlerin ve morfeplerin birebire yakın örtüşmesi, Türkçenin öğrenilmesini kolaylaştırıcı bir unsur olarak ele alınabilir. Literatürde siğ ortografili dillerde okuma becerisinin derin ortografili dillere kıyasla daha kolay ve daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Seymour, Aro ve Erskine 2003; Akt. Ellis ve diğerleri, 2004). Bu durumun Türkçeyi öğrenmeye yeni başlayan öğrencilere olumlu bir şekilde aktarılması ve öğrenecekleri yeni dil ile ilgili farkındalık kazandırılması, öğrenciler ve eğitimi verecek kişiler bakımından faydalı olabilir. Sesbilimsel farkındalık, “kelimenin anlamından ziyade kelimenin içerisindeki sesler ile ilişkilendirilen sözlü dil alanı” (Trehearne, 2003: 117) olarak tanımlanır. Dilsel farkındalık ve sesbirimsel (fonemik) farkındalığı

gelişmiş olan bireylerin hem D1 hem D2 edinme ve öğrenme süreçlerinin kolaylaştığı bilinmektedir (Durgunoğlu, 2002).

Türkiye’de TÖMER’lerde eğitim alan öğrencilerin D2 olarak öğrendikleri Türkçeyi dilin konuşulduğu ülkede öğrenmeleri, ana dili Türkçe olan öğretmenlerden duymaları öğrenciler açısından avantajlı bir durum olarak ele alınabilir. Ayrıca, öğrencilerin TÖMER dışında da günlük hayatta ana dili Türkçe olan kişiler ile etkileşim içerisinde olmaları dil öğrenim sürecini olumlu anlamda desteklemektedir. Bu noktada, öğrencilere seslerin ve kelimelerin doğru çıkarılışı ve telaffuzu konusunda dikkat etmeleri konusunda sıklıkla hatırlatma yapılması kelimelerin doğru yazımını olumlu anlamda destekleyecektir. Özellikle, duygu ve düşüncelerin yazıya dökülmesi sürecinde öğrencinin duyduğu ve söylediği şekilde yazma gerekliliğinin farkında olması yazım hatalarının aza indirilmesine yardımcı olabilir. Buradaki temel husus öğrencinin duyduklarını çok iyi dinlemeyi öğrenmesi ile ilgilidir. Çünkü, her dilde farklı fonemlerin olması ve olmayan seslerin doğru şekilde çıkarılamaması D2 öğrencilerini zorlayıcı bir unsurdur. Bu noktada, D1 konuşucularını dikkatli bir şekilde dinleyerek seslerin birebir harflere dönüştürülmesi süreci kolaylaşabilir ve dolayısıyla da hata payı azalabilir.

Hatanın düzeltilmesi yerine hatanın yapılma sıklığını azaltmaya yardımcı olacak tedbirlerin alınması daha etkili ve daha kolaydır. Dolayısıyla “dilsel bir farkındalık” geliştirilmesinin önemine gerekliliğinin de altı çizilmelidir. Türkçenin yapısal olarak sığ bir ortografiye sahip oluşu ve yazım kurallarının belirleyiciliği “öğrenci farkındalığı” ile bağlantılı iken yapılan hataların sınıflandırılması, sebepleri ve sıklıklarının belirlenmesi ise “eğitmen farkındalığı” ile ilişkilendirebilir. Her iki farkındalığın süreç içerisinde altının çizilmesinin ve geliştirilmesinin D2 öğrenim/öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı ön görülebilir.

Sondan eklemeli bir dil olan Türkçede kelimeler kendilerine eklenen eklerle oldukça uzun bir hâl alabilmektedir. Eklerin belirli kurallarla kelimelere eklendiği bilgisinin öğrencilere kavratılması hâlinde uzun kelimelerin yazımının kolaylaşabileceği üzerinde durulabilir. Bununla birlikte, Grabe (2009: 120) “Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde kelimelerin çok uzun olması sebebiyle kelimelerin okunmasının yeniden kodlamaya bağlı olarak daha zor ve daha yavaş olduğunu” belirtmiştir. Bu fikri destekleyen Durgunoğlu (2016)’ya göre ise, uzun kelimelerdeki eklere dikkat edilmesi hâlinde kelimeler daha kolay anlaşılacaktır.

Bu çalışmada Türkçeyi D2 olarak öğrenen ve Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin çeşitli türlerde yazdıkları kısa metinlerde “öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar nelerdir?” problemi üzerinde durulacaktır. Böylelikle Karasar (2015) tarafından tanımlanan “giderilmek istenen sorun”un da çözümlenmesi hedeflenmiştir. Bu problem doğrultusunda

araştırmada şu soru üzerinde durulacaktır: Çalışmaya katılan öğrencilerin yazdıkları metinlerde bulunan hatalar hangi alt başlıklar altında sınıflandırılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin Akademik Türkçe derslerinde belirlenmiş konular üzerinde yazdıkları metinler, içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve hatalarına göre sınıflandırılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012: 426 ve 478) nitel araştırmayı “ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da malzemelerin niteliğini inceleyen araştırma” olarak tanımlarken içerik analizini ise “araştırmacıların insan davranışlarını çeşitli iletişim araçları aracılığı ile dolaylı yoldan incelemesine olanak sağlayan bir teknik” olarak tanımlamaktadır.

Araştırma grubu

Çalışma grubunu 3 Temmuz – 27 Temmuz 2018 tarihleri arasında Sakarya TÖMER’de 140 saatlik Akademik Türkçe dersi alan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bu 20 katılımcıdan biri eğitim süresi içerisinde yurt dışında olduğu için derslere ve dolayısıyla da çalışmaya katılmadığı için çalışma 19 öğrenci ile yapılmıştır.

Katılımcılar hakkındaki bilgiler, hazırlanan bir “Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu formda katılımcıların isimleri, soy isimleri, yaşları, cinsiyetleri, ülkeleri, anadil(ler)i, bildikleri dil(ler), Türkiye’de bulunma süreleri, Türkiye’de eğitim alacakları düzey – lisans, yüksek lisans ya da doktora – , mezun oldukları bölüm(ler) – lisans ya da yüksek lisans seviyesinde – ve eğitim alacakları bölümlere yönelik sorular yer almaktadır.

Katılımcıların geldikleri ülkeler şu şekilde sıralanmaktadır: Kamerun, Bolivya, Zimbabve, Ürdün (2), Suriye, Nijerya, Nijer, Malezya, Kosova, Mısır (2), Bosna Hersek (2), Karadağ, Makedonya, Togo, Sırbistan, Yemen.

Katılımcıların ana dilleri arasında, İngilizce (2), Arapça (5), Hausaca, Kanuri Dili Arnavutça (3), Malayca, Yoruba Dili, Fransızca (2), İspanyolca, Boşnakça (2), Karadağ Dili, Şona Dili yer almaktadır. Bununla birlikte katılımcıların tamamının İngilizce bildiklerini ve İngilizcenin yanında da Fransızca (3), Arapça (3), Fularça, Almanca (3), Makedonca (2), Afrika Dili, Sırpça dillerini de bildiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların yaş aralığı 19 ile 34 arasında değişmekle birlikte yaş ortalamaları 23.3 yaştır.

Katılımcılara ne zamandır Türkiye’de buldukları sorulduğunda alınan cevaplar arasında 8 ay, 9 ay (10), 10 ay (6), 1 yıl ve 3 yıl cevapları alınmıştır. Bu cevaplara bakılarak öğrencilerin kısmen kısa sürede Türkiye’de bulunmalarına rağmen C1 seviyesinde Akademik Türkçe derslerine katılmaları

ve gerek okuma gerek yazma etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürmeleri dikkate alınması gereken bir noktadır. Bu noktada öğrencilerin büyük bir kısmının yüksek lisans (9 katılımcı) ve doktora (3 katılımcı) çalışmaları için Sakarya Üniversite'sinde bulunmalarının motivasyonları ve gösterdikleri çaba ile bağdaştırılabilir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmaya kaynak teşkil eden verileri, öğrencilerin dört haftalık ders döneminde her haftanın son gününde (Cuma günü) işlenen derste yazdıkları metinler oluşturmaktadır. Yazılan metinlerden iki tanesi seçilerek bu metinlerdeki hatalar üzerinden bu çalışma yapılmıştır. Öğrencilerden 6 Temmuz 2018, Cuma günü yapılan derste işlenen okuma parçasının son paragrafını tamamlamaları, 13 Temmuz 2018 tarihinde yapılan ikinci derste ise işlenen metnin son paragrafının ilk cümlesini kendi kültürlerine bağlı kalarak paragrafa tamamlamaları istenmiştir.

Metinlere ait detaylı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

6 Temmuz 2018 tarihinde “Çeviri Programları Dilleri Yok Eder Mi?” (Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2017: 13) adlı metin okunduktan sonra katılımcıların son paragrafını en az 3 cümle ile tamamlamaları istenmiştir. Metnin son paragrafı şu şekildedir: Yapılan çeviriler üzerine yorum yapmak ve çıkarımda bulunmak insan zekâsının yapabileceği bir iştir. Bir gün yapay zekâ da bilgiyi işleme, yorumlama ve girdilerden anlam çıkarma özelliğine sahip olursa insanların yabancı dil öğrenmek için zaman ve para harcamasına gerek kalmaz.

13 Temmuz 2018 tarihinde ise katılımcılardan aynı ders kitabında yer alan Ya Sizin Aileniz? (Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, 2017: 43) adlı okuma parçasının son paragrafının ilk cümlesi – “Çekirdek aile örneklerine Batı ülkelerinde, geniş ailelere ise Doğu ülkelerinde daha sık rastlanır.” – ile başlayan bir paragraf yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Metinler tek tek okunduktan sonra yapılan hatalar hem kağıt üzerinde düzeltilmiş hem de hataların sınıflandırması amacıyla tek tek listelenmiştir. Hatalar, ses bilgisel (fonolojik), biçim bilgisel (morfolojik), söz dizimsel (sentaktik), anlamsal (semantik) ve kullanımsal (pragmatik) ana başlıkları altında toplanmıştır. Bu ana başlıklar oluşturulduktan sonra mevcut metinlerde hatalara bakılarak alt başlıklar oluşturulmuştur. Böylelikle, hataların sınıflandırılması kolaylaşmış ve aynı zamanda da verilerin analiz sonuçları daha anlaşılır hale gelmiştir. Bu aşamada kelimelerin yazımları için Türk Dili Kurumu Güncel Sözlük'e, genel yazım kuralları için ise Türk Dili Kurumu'nun web sayfasına sıklıkla başvurulmuştur. Oluşturulan ana başlıklar, alt başlıklar ve hatalı cümlelerin yer aldığı listeler Türkçe öğretiminde uzmanlaşmış hocalara da kontrol ettirildikten sonra sınıflandırılmıştır. Listeleme öğrenci

bazında değil hata bazında yapıldığı için çalışmanın ilerleyen kısımlarında verilen örnek cümlelerin hangi öğrenci tarafından yazıldığı belirtilmeyecektir ve örnekler Ö1, Ö2 şeklinde verilecektir.

Bulgular

Çalışmanın temelini araştırma grubunda yer alan katılımcılar tarafından üretilen metinler – başka bir ifade ile çalışmanın verileri – oluşturmaktadır. Toplamda biri 16 ve diğeri de 18 olmak üzere toplam 34 metin incelenmiştir.

Yapılan sınıflandırmalara bakıldığı zaman hataların genellikle biçim bilgisel ve anlamsal alanda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin C1 seviyesinde olmaları diğer başlıklarda daha az hata yapmaları ile açıklanabilir.

Değerlendirmeler yapılırken önce hatalı cümle sonrasında da doğru cümle yazılmıştır. Cümleler birebir katılımcının yazdığı şekliyle gösterilmiştir. Hatalar **koyu renk**le gösterilmiştir. Bir cümlede birden fazla hata olması hâlinde mevcut konu başlığı ile bağlantılı hata **altı çizili koyu renk** şeklinde belirtilmiştir. Eğer cümlenin anlamı ile ilgili bir problem varsa, söz konusu cümle anlamlı bir şekilde tekrar yazılmıştır. Anlam hatasının olduğu cümlelerde anlamın eksik kalmaması adına cümlelerin tamamı verilmiştir. Bazı cümleler, kendisinden önce ve sonra gelen cümleye göre en yakın anlamı verecek şekilde yeniden yazılmıştır ve bu cümleler “yaklaşık anlam” şeklinde belirtilmiştir. Anlam bakımından birden fazla seçenek olması durumunda ise her iki cümle yazılmıştır.

Bu çalışmada, her ana başlık ve her alt başlık için örnekler verilmeye çalışılmıştır. Örnekler, en belirgin hatalardan oluşan cümlelere ve aynı cümle içerisinde birden fazla hatanın yer aldığı cümlelere göre seçilmiştir.

İncelenen 34 metinde toplam 228 tane hataya rastlanmıştır. Bu hataların ana başlıklara göre dağılımı ve yüzdeleri şu şekildedir: Ses bilgisel → 6 hata (%2.6), biçim bilgisel → 67 hata (%29.4), söz dizimsel → 24 hata (%10.5), anlamsal → 113 hata (%49.5) ve kullanımsal → 11 hata (%4.8). Bununla birlikte belirlenen 7 hata (%4.8) ana başlıklardan herhangi birine dâhil edilemediği için onlar incelenen verilerden ayrı tutulmuştur.

Tablo 1. İncelenen metinlerde yer alan hataların ana başlıklara göre dağılımı ve yüzdeleri oranları

	Hata Sayısı	Yüzdeleri Oran
Ses Bilgisel	6	%2.6
Biçim Bilgisel	67	%29.4
Söz Dizimsel	24	%10.5
Anlamsal	113	%49.5
Kullanımsal	11	%4.8
Sınıflandırılmayan	7	%4.8
Toplam	228	

Ana başlıklara bağlı oluşturulan alt başlıklar ve hata sayıları ise şu şekilde listelenebilir:

Tablo 2. Alt başlıklar ve hata sayıları

Ana Başlık	Alt Başlık(Lar)	Hata Sayısı
Ses Bilgisel	Ünlü Uyumu	3
	Ses Olayları	3
Biçim Bilgisel	Fiil Çekimi	9
	Ad Çekim	Yalın Durum → 7 İlgi Durumu → 5 Yükleme Durumu → 20 Yönelme Durumu → 12 Bulunma Durumu → 2 Çıkma Durumu → 3 Vasıta Durumu → 5
	Ki Bağlacı	4
Söz Dizimsel	Cümlelerin Öğeleri	1
	Ad Ve Sıfat Tamlaması	14
	Özne Yüklem Uyumsuzluğu ve Özne Eksikliği	9
Anlamsal	Yanlış Harf Kullanımı	16
	Eksik Harf Kullanımı	18
	Fazla Harf Kullanımı	6
	Yanlış Kelime Kullanımı	30
	Eksik Kelime Kullanımı	10
	Fazla Kelime Kullanımı	12
	Fiil Çatısı	11
	Anlam Bozukluğu	10
Kullanımsal Hatalar	Büyük Harf Kullanımı	8
	Noktalama İşareti	3
Sınıflandırılmayan		11

Bu noktada, gerek ana başlıklar gerekse alt başlıklar oluşturulurken literatürde yer alan çalışmaların yanı sıra Türkçenin yapısal özelliklerinin amlatıldığı kaynak kitaplara da baş vurulmuştur. Özellikle, kullanılan terimlerin homojenliği ve literatür ile zıtlık oluşturmaması açısından dikkatli bir tarama yapılmıştır. Sonuç olarak, belirli konu başlıklarında belirli kaynak kitaplarda yer alan terimlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Örnek vermek gerekirse, Korkmaz (2009: 23) tarafından “cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan ekler” şeklinde tanımlanan “ad çekim ekleri” bazı çalışmalarda “hâl ekleri” ya da “ad durumu ekleri” olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde bu eklerin sayısı ve sıralanışı ile ilgili olarak da yazarlar arasında görüş ayrılıkları vardır. Eklerin sayısı 5 ile 10 arasında değişmektedir (Güler ve Eyüp, 2016). Bu çalışmada ise Zeynep Korkmaz tarafından yapılan sıralama ve isimlendirme kullanılacaktır.

Bu bölümün ilerleyen kısımlarında belirlenen ana başlıklar ve alt başlıklar altında listelenen hatalı cümlelere bakılarak değerlendirmeler ve gerekli durumlarda da bazı yorumlar yapılmaya

çalışılacaktır. Her başlık için seçilen cümleler örnek olarak verilecektir ve her örnek sırasıyla Ö1, Ö2 ... şeklinde verilecektir.

Ana başlıklar temelinde hatalara tek tek baktığımızda farklı sonuçlar ile karşılaşmaktadır. Ses bilgisel hataların tamamının ünlü uyumu ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Genele bakıldığı zaman ses bilgisel hataların diğer ana başlıklara kıyasla daha az olması öğrencilerin uzun süredir ve aralıksız olarak Türkiye’de yaşamaları sebebiyle dile yoğun bir şekilde maruz kalmaları ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte, ses bilgisel hatalar diğer ana başlıklarda farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. İkinci dil öğrenen bireyin dilin sessel özelliklerine, bu özelliklerle ilişkili kurallara ve alfabeyle hâkim olması dil öğrenim süreci için kolaylaştırıcı bir unsur olacaktır.

Ö1: Anladığıme göre ... → Anladığıma göre ... (Ünlü uyumundan kaynaklı hata)

Ö2: Bu fikire ince ince düşünerek ... → Bu fikire ince ince düşünerek ... (Ses olayları ile bağlantılı yapılan hata)

İncelenen kağıtlarda en sık yapılan ikinci hatanın biçim bilgisi ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Özellikle ad çekimi ekleri arasında yükleme durumu ile ilgili hata sayısının fazla olması göze çarpmaktadır. Ad çekimi ekleriyle bağlantılı toplamda 54 tane hata ile karşılaşmıştır. Bu hatalar arasında %37.7 (20 hata) ile yükleme durumu en sık yapılan hata olarak ortaya çıkarken %3.7 (2 hata) ile çıkma durumu en az yapılan hata sınıflandırması olarak listelenmiştir. Ayrıca, incelenen kağıtların hiçbirinde eşitlik durumundan kaynaklı bir hataya rastlanmamıştır.

Ö3: Tabi, bu programları sayesinde zamanımız ... → Tabi, bu programlar+ sayesinde zamanımız ...

Ö4: ... ama ikisi de kendi faydaları vardır. → ... ama ikisinin de kendi faydaları vardır.

Ö5: ...insanın yerine alıyor → ... insanın yerini alıyor.

Ö6: Yeni bir dil öğrenmek gerek olmayacak. → Yeni bir dil öğrenmeye gerek olmayacak.

Ö7: Diğer taraftan çekirdek aile de iyi ilişki vardır... → Diğer taraftan çekirdek ailede de iyi ilişki vardır...

Ö8: ... gibi çeşitli anlarda söz ederken ... → ... gibi çeşitli anlardan söz ederken ...

Ö9: ... sadece kendi hayatlarına ilgileniyorlar. → ... sadece kendi hayatlarıyla ilgileniyorlar.

Güler ve Eyüp (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların en sık “bulunma” hâlini kullanmalarına rağmen en fazla “belirtme” ve “yönelme” hâlinde hata yaptıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Bölükbaş (2011: 1362) Arap öğrenciler ile yaptığı çalışmasında “öğrencilerin ad durum eklerinden en çok belirtme durum eki ile yönelme durum ekini karıştırdıkları, çoğu zaman da belirtme durum ekini hiç kullanmadıkları” sonucuna ulaşmış ve bu durumun sebebi olarak da Arapçada fiil çekimlerinin zamirlere göre yapılmasını göstermiştir.

Yapılan hatalara bakıldığı zaman, ad çekimi eklerinin yanlış kullanımının yanı sıra eklerin birbirinin yerine kullanımına da rastlanmaktadır. Yapısal olarak biçim bilgisi sınıflandırmasına dâhil olmakla birlikte Türkçenin ekleşme kurallarına göre eklerin ses uyumlarına uygun bir şekilde geldiği için dolaylı olarak ses bilgisel farkındalık ile de ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, öğrencilere başlangıç seviyesinden başlanarak eklerin kullanımında ses olaylarına dikkat etmeleri gerektiği sezdirilebilir. Böylece, biçim bilgisel ve ses bilgisel bilgilendirme birbiri ile bağlantılı olarak verilmiş olur. Bu konu ile yapılacak uygulamalı araştırmaların literatür için faydalı olacağı söylenebilir.

Aynı ana başlık altında fiil çekiminden kaynaklanan dokuz hataya ve ki bağlacının kullanımıyla alakalı ise dört hataya daha rastlanmıştır. Cümlelerde genellikle geniş zaman ve şimdiki zamanlı fiillerin birbirinin yerine kullanıldığını görülür.

Ö10: ... geniş ailelerinde insanlar hep yardımlaşıyorlar. → ... geniş **ailelerde** insanlar hep **yardımlaşır**.

Benzer şekilde, diğer bir alt başlık olan ki bağlacı hatalarının üç tanesinde ki bağlacı bitişik yazılırken bir tanesinde ise ki bağlacı kullanılmaması gerektiği hâlde kullanılmıştır.

Ö11: Ama gördüğüm ki en çok geniş aile vardır. → Ama gördüğüm ki en çok geniş aile vardır.

Toplamda 24 hatanın bulunduğu söz dizimsel ana başlığı altında cümlenin öğeleri, ad ve sıfat tamlamasından kaynaklı hatalar, özne yüklem uyumsuzluğundan ve özne eksikliğinden kaynaklanan hatalar yer almaktadır.

Ö12: ... insanlar daha hızlı yeni dil öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmekte. → ... insanlar yeni dil öğrenme ihtiyaçlarına **daha hızlı** cevap verebilmektedir.

Ö13: Çünkü günümüzde yaklaşık %70 gençlerden ülkelerinin dışına iyi eğitim almak... → Çünkü günümüzde **gençlerin yaklaşık %70'i** ülkelerinin dışına iyi eğitim almak...

Ö14: Onlara kaliteli eğitim vermek için ikiden fazla çocuk doğurmuyor. → Anneler onlara kaliteli eğitim vermek için ikiden fazla çocuk doğurmuyor.

Katılımcıların en fazla hata yaptıkları anlamsal ana başlığında harflerin ve kelimelerin kullanımı ile ilgili yanlış kullanımların yanı sıra fiil çatısı ile bağlantılı hatalar ve anlam bakımından belirsiz yada birden fazla anlama yol açan örnekler listelenmiştir. Bu ana başlıkta karşılaşılan hata sayısının fazlalığı ile katılımcıların C1 seviyesinde olmaları, akademik olarak lisansüstü seviyede olmaları ve birden fazla dili konuşabilmeleri sebebiyle beklenenden daha uzun cümleler kurmaları arasında bir paralellik olduğu düşünülebilir. Uzun cümleler ile duygu ve düşünceler karşı tarafa daha akıcı bir şekilde aktarılmakla birlikte D2 öğretimi sürecinde öğrenilen yeni dilde uzun cümleler kurmak öğrenciler için bazı dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Benzer sebepler anlamın belirsiz

olduğu cümlelerin kurulması ya da farklı anlamlara gelebilecek cümlelerin yazılmasına da sebep olmaktadır.

Ö15: ... ülkelerinde savaş olduğu için çıkıp gelişmiş bir ülkede yeni bir hayat kurar. → ... ülkelerinde savaş olduğu için çıkıp gelişmiş bir ülkede yeni bir hayat kurar.

Ö16: ... böyle bir şey gerçekleşecek. → ... böyle bir şey gerçekleşecek.

Ö17: Ben daha çok çekirdek aileleri yeğleniyorum. → Ben daha çok çekirdek aileleri yeğliyorum.

Ö18: ... soyut mantık büyütecek... → ... soyut mantık **gelişecek**...

Ö19: Neden sorabiliriz? → Neden **diye** sorabiliriz?

Ö20: Çünkü bir dil bir insandır demek. → Çünkü bir dil bir insandır **demek**.

Ö21: İnsanların fikirleri her gün ... geliştirmektedir. → İnsanların fikirleri her gün ... **gelişmektedir**.

Ö22: ... dünyada teknoloji için milyonlarca insanlar iş yerine robotlar yerine aldılar duyuyabilirsin. → ... dünyada teknoloji yüzünden milyonlarca insanın yerini robotların aldığını duyabilirsiniz.

Bu ana başlık altındaki hatalardan harf kullanımından kaynaklı olanların genellikle harflerin yanlış yerlerde kullanımından ya da yanlış harf seçimiyle alakalı olduğu görülmektedir. Çalışmanın yapılma amacı ile bağlantılı olarak harflerin yazımında karşılaşılan hataları en aza indirmek ve hatta tamamen ortadan kaldırmak adına öğrenciler kelimeleri yazarken ana dil konuşucularından duydukları gibi yazmaları konusunda bilgilendirilmelidir. Bu noktada ilerleyen zamanlarda yapılacak daha detaylı çalışmalarda öğrencilerin ana dillerindeki sesletimlere bakılarak yazım hataları arasında benzerlik olup olmadığına bakılabilir. Ortaya çıkabilecek sonuçlara göre yazım hatalarının en aza indirilmesi adına bazı öneriler sunulabilir.

Harflerin yanlış yazımında noktalı ve noktasız ünlü harflerin birbirinin yerine kullanılması sıklıkla görülen bir hatadır. Kelime hatalarında ise yanlış harf kullanılmasından kaynaklı hatalara rastlanırken bazı örneklerde de yanlış eklerin kullanılmasıyla bağlantılı hatalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte, örneklerden bir tanesinde ayrı yazılması gereken bir kelime (*yurt dışı*) birleşik yazılarak hata yapılmıştır. Benzer şekilde, örneklerin bir tanesinde kelimenin cümlede yanlış yerde kullanımına rastlanmıştır. Bununla birlikte, bu hata için ayrı bir başlık oluşturulmamıştır.

Kullanımsal hatalara bakılarak büyük harf kullanımı ve noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasıyla bağlantılı iki alt başlık oluşturulmuştur. Büyük harf ve noktalama kuralları dilden dile değişmekle birlikte Latin alfabesi kullanan dillerde büyük harf kullanımı benzerlik göstermektedir.

Bununla birlikte, Arap öğrenciler genellikle büyük harf kullanımı konusunda problem yaşamaktadır (Subaşı, 2010).

İncelenen metinlerde noktalama işaretlerinden sonra büyük harf kullanılmamasına rastlanıldığı gibi özel isimlerin kullanımında da büyük harf kullanılmaması ile de karşılaşmıştır.

Ö23: ... çok vardır. demek isterim ki ... → ... çok vardır. **Demek** isterim ki ...

Ö24: Müslümanlar; islam'a göre ... → Müslümanlar; **İslam'a** göre ...

Noktalama işaretlerinden kaynaklanan hatalara bakıldığı zaman toplamda üç hatalı cümle görülmüştür. Bununla birlikte cümlelerin bir tanesinde kesme işareti aynı cümlede iki kez yanlış kullanılmıştır. Hatalı kullanılan noktalama işaretleri kesme işareti, iki nokta ve virgüldür. Daha öncede belirtildiği gibi öğrencilerin seviyesi göz önüne alındığında yapılan yanlış sayısının az olması öğrencilerin seviyesinin ileri olmasıyla açıklanabilir.

Ö25: Örneği, mexikadan gelen bir insan problesiz Çında yaşabilacak. → Örneğin, **Meksika'dan** gelen bir insan **problemsiz Çin'de** yaşabilecek.

İncelenen metinlerdeki bazı detaylar sessel ve yapısal bilgilendirmenin – daha genel bir ifade ile dilsel farkındalığın – dil öğrenim sürecini kolaylaştıracağına dair ipuçları vermektedir. Örnek vermek gerekirse, bir cümlede aynı kelime bir kez doğru bir kez ise yanlış kullanılmıştır.

Ö26: Bence yapay zeka günümüzdeki gelişmesine rağmen bu seviyeye **ulaşmayacak** çünkü çünkü dil kunusu tem zehinsel kunusu değil, biz çevresinden ve toplumlarımızdan çok etkilendik ve bu vicdan ile ilgili oluyor, bu yüzden yapay zeka o karada **ulaşmıyacak**.

Başka bir cümlede ise yabancı kelime kullanımından kaynaklanan bir hataya rastlanmıştır. Fransızcadan dilimize geçen “ütopik” kelimesinin “u” harfi ile yazılmasından kaynaklı hata öğrencinin duyduğunu yazmaya çalışması halinde ortadan kalkabilir.

Ö27: ... yapay zeka ve onun işlevleri **utopik** düşünce benzior. → ... yapay zeka ve onun işlevleri **ütopik** düşünceye benziyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçenin D2 olarak öğretilmesi alanındaki çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır. Bununla birlikte, özellikle yazma konusu üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artış da kayda değerdir. Yazma becerisinin en son ve en zor öğrenilen beceri olması Türkçeyi D2 olarak öğrenen öğrencileri de zorlamaktadır. Alfabe farklılıkları, yapısal farklılıklar, harf ve ses farklılıkları, farklı dil aileleri gibi sebepler yazma hataları ile bağdaştırılabilir.

Literatürde yazma hataları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerle yapılan çalışmalarla genellemelere gidildiği görülmektedir (Subaşı,

2010; Başoğul ve Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; İnan, 2014). Bu çalışmalarda katılımcıların ortak bir paydada toplanması sebebiyle yorumlar yapılırken daha net sonuçlar ortaya koymak mümkündür. Benzer şekilde, karma gruplarla yapılan çalışmalarda ise hatalar sınıflandırılarak ortaya çıkan ana başlıklar yüzdelerle sonuçlarla açıklanmaya çalışılmıştır (Çetinkaya, 2015; Yılmaz, 2015).

Mevcut çalışmada ise yapılan sınıflandırmalara bakılarak Türkçenin D2 olarak öğretilmesi alanında daha temelden değişiklikler yapılarak gerekli düzenlemelerin yapılmasına ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ana başlıklar altında yapılan sınıflandırmalar genellikle Türkçenin sessel ve yapısal özelliklerine atıfta bulunularak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı incelenen metinlerde karşılaşılan hataları belirleyerek, sınıflandırarak ve oranlarını belirlemek; elde edilen sonuçlara bakarak Akademik Türkçe (C1) seviyesine gelmiş öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili yaşadıkları problemlerin kaynağını belirlemeye çalışmaktır. Böylece, yapılan hataları en aza indirmek veya tamamen ortadan kaldırmak amacıyla bazı önlemler alınabilir. Araştırma grubundaki öğrencilerin büyük bir kısmının lisansüstü öğrenim almak için Türkiye’de buldukları ve bir sonraki akademik yıl içerisinde kendi bölümlerinde ders almaya başlayacakları göz önüne alındığında yazma konusundaki eksikliklerinin tamamlanması akademik başarıları açısından oldukça önemlidir.

Hata türlerinin belirlenmesi ve bu hataların sıklık oranlarının ortaya çıkarılması, ilerleyen dönemlerde Türkiye çapında eğitim veren TÖMER’lerde verilen ders içeriklerinin düzenlenmesine ve müfredatlarında gerekli değişikliklerin yapılmasına ışık tutabilir.

Türkçenin yapısal ve sessel özellikleri, başlangıç seviyesinden başlanarak derslerde anlatılırsa öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin kolaylaşacağı ve sıklıkla karşılaştıkları problemlerin en aza inebileceği öngörülebilir. Özellikle sessel özelliklerin ana dili Türkçe olan öğretmenler tarafından vurgulanması ve öğrencilere seslerin çıkış yerleri hakkında bilgi verilmesi önemlidir. Benzer şekilde, ekleşme bilgisi ve ses olaylarının örneklerle açıklanması ve sınıf içerisinde bu ses olaylarının ekleşme ile nasıl bütünleştiğinin öğrenciye aktarılması verimli ve etkili olacaktır.

Kaynaklar

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş sözlü bildiri. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Başoğul, D. A. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, (10), 100-119.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimine Akademik Türkçe Aşamasında Yabancı Öğrenciler Üzerinden Bir Bakış

- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-204.
- Durgunoğlu, A.Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. R. M. Joshi ve P. G. Aaron (Ed), *Handbook of Orthography and Literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhalları, L., Van Daal, V. H.P., Polyzoe, N., Tsipa, M.-L., Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 438-468.
- Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2017). *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe*. (2.Basım). Ankara: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11(14), 295-312.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619-649.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri: (Şekil bilgisi)* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Trehearne, M. (2003). *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers*. ETA Cuisenaire.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147.

Extended Abstract

Introduction

Choosing a method which is similar to the first language (L1) learning process is known as successful and effective in the process of learning a new language (L2). Therefore, writing is considered to develop at the longest period in both L1 and L2 learning. However, assessment and evaluation of writing skill is relatively easy.

Studies examining different linguistic skills in Teaching Turkish as a Second Language area are common in the literature. Classification of the written documents gathered from the students and obtaining numeric data via correct techniques is possible (Yildirim and Simsek, 2008). Students come from different regions and different countries and accordingly speak different languages from different linguistic families, which certifies the diversity of the research group.

Shallow orthography of Turkish, i.e. close mapping of graphemes and phonemes can be regarded as a facilitating factor in Turkish teaching. Learning to read in shallow orthographies is proved to be quicker and easier when compared to those in deep orthographies (Seymour, Aro and Erskine 2003; cit. Ellis et.al, 2004). Giving information about this property of the language and thus creating awareness for the learners would positively affect the teaching and learning process. Similarly, Durgunoğlu (2002) states that language learning process (in both L1 and L2) of the individuals with linguistic awareness and phonemic awareness skills is faster. Taking precautions towards lessening the mistakes of the students is simpler and more efficient compared to correcting the mistakes. To this respect, it can be estimated that emphasizing and developing awareness on the

structural and phonological properties of Turkish in both the learners and the teachers would contribute to the language learning/teaching process.

Method

The texts written by the students learning Turkish as a second language at C1 level (Academic Turkish) were examined by content analysis method. Mistakes in the texts were classified in this study which was designed as a qualitative research. The study group consists of 19 students taking Academic Turkish Course at Sakarya TÖMER between July 3 and July 27, 2018 for 140 hours. The information of the participants was collected by “demographic information form”.

The mistakes were decided by examining the texts and then they were clustered around five different main topics which were phonological, morphological, syntactic, semantic and pragmatic. Later the mistakes were clustered again under related sub-topics to make the results meaningful and easy to interpret.

Result and Discussion

34 different texts were examined to form the data of this study. The classifications indicated that students mostly made semantic and morphological mistakes. It can be inferred that the frequencies of the other topics were low as the students are at C1 level.

The main aim of this study is to underline the significance of the structural properties of Turkish and necessity of raising linguistic awareness on these properties during teaching Turkish as a second language. Developing this awareness starting from the beginner level (A1) might facilitate the learning process and minimize – even completely diminish – the written mistakes of the students.

The results showed that while semantic mistakes displayed the highest rate (49.5%) with 113 mistakes, phonological mistakes displayed the lowest rate (2.6%) with only 6 mistakes. Determining the rates of the mistakes can propose new suggestions on the necessary changes in the regulation of the content and curriculum of TÖMERs in Turkey.