

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin
Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar

Problems Encountered in Writing Skills of Indian Students
in Teaching Turkish as Foreign Language

Mohd MINHAJ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Mehmet TOK

Çanakkale
Haziran, 2016

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/06/2016

Mohd MINHAJ



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Mohd MINHAJ tarafından hazırlanan çalışma, 21 / 06 / 2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10111309

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Mehmet TOK	
Üye	Prof. Dr.	Aziz KILINÇ	
Üye	Doç. Dr.	Nevin AKKAYA	

Tarih:

İmza: 

Doç Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Türkçe öğretiminde önemli bir yeri olan yazma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmada, Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Türkçe bugün dünyanın hemen her ülkesinde öğrenilmek istenen diller sıralamasında önemli bir yere gelmiştir. Bu nedenle farklı dil ailelerine bağlı olan milletlerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları temel dil becerileri çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Bu çalışmada Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımları analiz edilerek öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin durumu sorunlar temelinde analiz edilmiştir. Bu bağlamda, yüksek lisans ders aşamasından tez savunmaya kadar olan süreçte desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Mehmet TOK'a, öncelikle şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans ders döneminde verdiği bilgi ve destekten ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Aziz KILINÇ hocama, önerileri ile çalışmaya katkı veren Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN hocama, Doç. Dr. Murat KAHVECİ hocama, yöntem kısmında sorduğum sorulara her defasında içtenlikle cevap veren Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ hocama saygı ve sevgiyle teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisanstez döneminin her aşamasında beni motive eden ve desteğini bir an olsun esirgemeyen ders sürecinden itibaren tezin tüm aşamalarında yöntem konusunda her türlü desteğini gördüğüm Arş. Gör. Eren YILMAZ'a, Arş. Gör. Barış KÜÇÜK'e, Konya TÖMER'de ders aldığım dönemde beni yüksek lisans yapmak için yüreklendiren desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Mustafa SARI'ya, Dr. Ramazan ÇAKIR'a, Dr. Selim RAHİMOĞLU'na, Dr. Bayram RAHİMOĞLU'na teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulama süreci boyunca uygulama yaptığım Orhan Balcı hocamıza ve diğer arkadaşlarıma uygulamaya katılan ve disiplinli bir şekilde etkinlikleri yapan Hindistanlı öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

Türkiye'ye gelmemdeki en büyük etken olan Türk kültürünü, Türk Dilini sevdiren ve öğrenmeme sebep olan değerli Doç. Dr. Cihan ÖZDEMİR hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans sürecince yolculuk yaptığımız arkadaşlarıma, beni akademik hayatımda her zaman destekleyen aziz Dr. Mohsin ALI hocama, dayım Omair ANAS ve canım fedakar annem Khalida BANO, babam Riyaz KHAN ve cana yakın Ayaz KHAN, Ajaz KHAN, Sabiha KHAN ve Sabra KHAN kardeşlerime, araştırma boyunca anlayışlı yaklaşımı özel bir desteğini gördüğüm için sonsuz teşekkürler ederim.

Çanakkale, 2016
Mohd MINHAJ

Özet

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yazma temel dil becerileri içerisinde zorlanılan bir beceridir. Bu beceri özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için ana dildeki yazma zorluğunun üzerinde bir güçlük olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü düşüncelerin planlı olarak ve etkili bir biçimde anlatılmasının yanında yeni bir alfabede farklı bir söz dizimi ve sınırlı kelime ile anlatılması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi alan yazında yapılan birçok çalışmada temel dil becerileri içerisinde en zorlanılan beceri olarak belirtilmektedir.

Yazma becerisini geliştiremeyen ve yeterli bir düzeye ulaşamayan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri dilin okuryazarı olduklarını varsaymak doğru olamayacaktır. Çünkü bireylerin en azından günlük işlerini yapabilecek kadar o dilde yazma becerisine sahip olması beklenir. Bunun yanında akademik amaçlarla Türkçe öğrenenler için yazma vazgeçilmez bir konumda yerini almaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, Türkiye’de Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrenciler ile Hindistan’da Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımları incelenip sorunların tespiti amaçlandığından durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin Konya ili Mevlana Üniversitesi Türkçe Uygulama Eğitim Merkezi (TÖMER) kurumunda okuyan toplam 45 Hindistanlı öğrenci ile Hindistan’da Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 32 öğrenci oluşturmuştur. Bu uygulamada öğrencilere yazmayla ilgili bir konu yöneltilip görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri

istenmiştir. Aynı konu A2 düzeyinde olan öğrencilere ilk aşamada verilir, ardından geçen iki ay sonra ikinci aşama olan B1 düzeyindeki öğrencilere yazdırılmış, son olarak üçüncü aşamada olan C1 düzeyindeki öğrencilere yazdırılmıştır. Çalışmanın verileri içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, öğrencilerin yazmada kelime yazım yanlışları, söz dizimi, anlatım bozuklukları, paragraf yapıları olmak üzere her düzeyde karşılaştıkları sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yabancı uyruklu öğrencilere oranla Hindistanlı öğrencilerin kelime yazımlarında ve planlama konularında zorlandıkları, Türkiye’de Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere oranla bazen daha çok sorun yaşadıkları ortaya konmuştur. Ancak bu durum araştırmaya katılan iki grubun özelliklerinin eşitlenmesi mümkün olmadığından genellebilir bir sonuç değildir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma sorunları, içerik analizi.

Abstract

The Problems Faced By Indian Students in Writing Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language

Writing is the difficult one in basic language skills. Especially for the foreign students, this comes out as more difficult in comparison to the difficulty level faced by them while learning the writing skill in their mother tongue. Because in addition to explaining the thoughts in a planned and effective manner one has to do it in a new alphabet, different syntax and with a limited number of words. Due to this, many studies done in this field assert the fact that writing skill is the most difficult among the language skills.

It will not be right to suppose the learning of the language by foreign students, who are unable to improve their writing skills and reach to a satisfactory level, to be of literary level. Because, it is expected from individuals to have command over the writing skill of that language for dealing with the daily life situations, at the least. In addition to this, for the learners of Turkish language for academic purposes, writing holds a very important position. Students encounter many problems while improving this skill. Because of this, the problems faced by Indian students in writing skill while learning Turkish as a Foreign Language have been tried to determine in this research.

The research has been formed as a case study to determine the problems after examining the written expressions of Indian students learning Turkish language in Turkey and Indian students learning Turkish language in India. Study group of this research consisted of 45 Indian students studying in Mevlana University Turkish Teaching Center (TÖMER) in Konya province of Turkey in the academic year 2014-2015 and 32 students studying in Turkish Language and Literature Department in India. In this research, 45 students studying Turkish language in Turkey and 32 students studying the same in India had been given 5 different topics to choose from according to their own choices. In the first phase A2 level,

then after two months in the second phase B1 level students had been asked to write the same topic and finally in the third phase C1 level students wrote the same topic. Data of the research has been interpreted after content analysis.

It has been established from the data collected in this research that students face problems at every level in the matters of spelling mistakes, syntax, syntactic ambiguity and paragraph construction. It has also been established that Indian students face more difficulty in spelling words and planning topics in comparison to students of other nationalities and Indian students learning Turkish language in Turkey face less problems compared to the students learning it in India. Although this result cannot be generalized because of the fact that characteristics of both the participating groups are not equal.

Keywords: Writing skill, writing problems, content analysis.

İçindekiler

Ön söz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Kısaltmalar Listesi.....	xii
Tablolar Listesi.....	xiii
Bölüm 1: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	8
Alan Yazın Taraması.....	8
Yabancı Dil Öğretimi Açısından Dil- Kültür İlişkisi.....	9
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi İle ilgili Yapılan Çalışmalar.....	15
Bölüm 2: Kavramsal Çerçeve.....	20
Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi ve Yazma Becerisi Kazandırmada Yaşanan Sorunlar.....	20
Yazma Yaklaşımları ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımları.....	22
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Düzeye Göre Yazma	25

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Sorunları.....	29
Kelime Düzeyinde Yazma Sorunları.....	31
Cümle Düzeyinde Yazma Sorunları.....	32
Paragraf Düzeyinde Yazma Sorunları.....	33
Metin Düzeyinde Yazma Sorunları.....	34
Diğer Sorunlar.....	34
Başlık.....	34
Anlam Bakımından Anlatım Bozukluğu	35
Yanlış Anlamda Kullandığı Kelime.....	35
Noktalama Eksikliği.....	35
Sayfa Düzeni.....	35
Yanlış Noktalama.....	36
Yabancı Kelime Kullanımı.....	36
Büyük/ Küçük Harf	36
Sayılar	37
Okunabilirlik Sorunları.....	37
Yanlış Bağlaç Kullanımı.....	37
Bölüm III: Yöntem.....	38
Durum Çalışması.....	38
Çalışma Grubu.....	41
Veri Toplama Araçları.....	43
Öğrencilerin yazılı anlatımları	43
Kişisel bilgi formları	43
Verilerin Analizi.....	44
Geçerlilik ve Güvenirlik.....	44

İç Geçerlik.....	44
Dış Geçerlik.....	45
İç Güvenirlik.....	46
Dış Güvenirlik.....	46
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	47
Türkçe Öğrenen Hindistanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51
Kelime Yazımı.....	51
Yanlış Ek Kullanımı.....	53
Yanlış Anlamda Kullanılan Kelime.....	54
Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu.....	55
Noktalama Eksikliği.....	56
Anlam Bakımından Anlatım Bozukluğu.....	57
Yanlış Noktalama.....	58
Yabancı Kelime Kullanımı.....	58
Yanlış Bağlaç Kullanımı.....	59
Söz Dizimi Olarak Kelimenin Yanlış Yerde Kullanımı.....	60
Tutarlılık.....	60
Paragraf Yapısı	61
Okunabilirlik.....	63
Başlık.....	64
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hindistanlı Yabancı Uyruklu Öğrenciler ile İkinci Dil Olarak Edinen Hindistanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorunlarının Benzerlik ve Farklılıklarının İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
Bölüm: V.....	77

Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	77
Sonuçlar.....	77
1. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	77
2. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	79
3. Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	80
Tartışma.....	83
Öneriler.....	86
Kaynakça	87



Kısaltmalar Listesi

TDK	:Türk Dil Kurumu
A2DYB	:A2 Düzeyi Yazma Becerisi
B2DYB	:A2 Düzeyi Yazma Becerisi
C1DYB	:C1 Düzeyi Yazma Becerisi
TYDOÖÖ	:Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler
TİDOÖÖ	:Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler
TÖMER	:Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi
KDYS	:Kelime Düzeyinde Yazma Sorunları
CDYS	:Cümle Düzeyinde Yazma Sorunları
PDYS	:Paragraf Düzeyinde Yazma Sorunları
MDYS	:Metin Düzeyinde Yazma Sorunları
TYDÖ	:Türkçe Yabancı Dil Olarak Öğretimi
YDTÖ	:Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
<i>bk.</i>	:Bakınız

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1.	Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yazma Becerisi Düzeyleri.....	27
2.	Katılımcıların dil seviyelerine göre dağılımı.....	42
3.	Katılımcıların cinsiyet ve bulunduğu ülke dağılımları	42
4.	Katılımcıların bildiği diğer dillere göre dağılımları	43
5.	Türkiye’de Türkçe Öğrenen Hintli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Sorunların Analizi	48
6.	Hindistan’da Türkçe Öğrenen Hintli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Sorunların Analizi	50
7.	Farklı DillerinCümle yapısı örnekleri.....	53
8.	Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı	55
9.	Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Düzeyleri	60
10.	Öğrenci Metinlerinin Paragraf Düzeyleri	61
11.	Öğrenci Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri	63
12.	Hindistanlı Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Karşılaştıkları Yazma Sorunları	66
13.	Hindistanlı Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Karşılaştıkları Yazma Sorunları	71

Bölüm I

Giriş

Bir şey söylediğim zaman, söylenen o şey anında ve kati olarak ehemmiyetini yitiriyor. Bir şey yazdığım zaman da öyle; ama yazılan şey, bazen yeni bir ehemmiyet kazanıyor.

Franz Kafka

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları, tanımları üzerinde durulmuştur. Ayrıca konu ile ilgili mevcut araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Dil, birçok işlevi ile insan hayatında yerini alır. Bu işlevlerin neler olduğu birçok kaynakta farklı sınıflandırmalar yapılarak ifade edilmeye çalışılmıştır. *Demir ve Yılmaz (2013, s. 15), insana özgü bir olgu olan dilin, en küçük biçimiyle seslerden, seslerin belli bir düzen içerisinde bir araya gelmesiyle oluşan morfemlerden, kelimelerden ve kelimelerin belli kurallar içinde bir araya gelmesiyle oluşan cümlelerden meydana geldiğini* belirtir. Yani dil basit bir sistemden ibaret değildir. Dil, farklı parçaların bir araya gelmesi ile oluşan düşüncelerin resmidir. Dil bunu sesler, kelimeler ve cümleler yoluyla yapar.

Dilin seslerle örülü olması, her bireye hizmet etmesi yönüyle sosyal hayatın içinde kendi kanunlarıyla yaşadığının göstergesidir. İçinde yaşadığımız hayatı düşünecek olursak dil günümüzdeki şekline atalarının konuştuğu dille şekillenerek bu hali almış şekle gelmiştir. Dillerin ortak noktası açısından bakarak söz edecek olursak, her dilin bir doğuş, emekleme, ilk adım, yürüme ve koşma evreleri kendi içerisinde zincirlenmiş halkalardan oluşarak nesiller boyu devam etmektedir.

Dilin önemli tanımların birisi de “*dizgeler sistemi*” olmasıdır. Bilgin (2006), bu dizge sistemini şu şekilde açıklar: “*Birbiriyle anlam ilgisi olan cümleler paragrafı oluştururlar. Paragraf bir düşünce birimidir. Paragrafta cümleler aynı düşünce çerçevesinde örgütlenir. Cümleler arasında zincirleme bir bağlantı söz konusudur. Paragrafta giriş, gelişme ve sonuç cümlesi bulunduğu gibi yazı içindeki yerleri, görevleri ve içerikleri bakımından her bir paragraf tanıtma (giriş), gelişme ve sonuç paragrafı olabilir*” Dil burada ifade edildiği üzere kendi içerisinde bir dizge sistemi kurar ve bununla iletişimi, düşünmeyi, kültür aktarma vb. işlevlerini yerine getirir.

Dört temel beceri içerisinde yazma beceri en zor ve en son gelişen, uzun bir süreç gerektiren, diğer beceri alanlarına mukayesen sorunlarla en çok karşılaşılan alandır (Kara, 2010; Açık, 2008). Türkçe öğretiminde ana dilde yaşanan sorunların olduğu söz konusu olmasının yanında lehçe olarak konuşulduğu ülkelerde de sorunlarının olduğu bilinmektedir. Hal böyleyken yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de birçok sorunlarla karşılaşılması yadırganmamaktadır. Özellikle yazma becerisi konusunda Hindistanlı öğrencilerin Türkiye’ye gelerek Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenirken yaşadığı dil öğrenme sorunları ile Hindistan’da yaşayıp da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğreniminde yaşadığı sorunlarda bile farklılıklar görülebilmektedir.

Araştırmanın problemi, Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi konusunda yaşadıkları sorunlar ile Türkiye’ye gelen Hindistanlı öğrencilerin yaşadığı sorunları ve farklılıkları ortaya koymaktır. Türkiye’de bulunan Hindistanlı öğrenciler, dili doğal ortamda kültürle buluşarak öğrendikleri için Hindistan’da olup da yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere karşın dil öğrenme süresi bakımından kıyaslayacak olursak dili daha kısa sürede öğrenip dil becerilerine hâkim oldukları söylenebilmektedir. Fakat yazma becerisi konusunda dili doğal ortamında yaşayarak öğrenseler bile yukarıda belirttiğimiz üzere birçok yazma sorunu yaşamaktadırlar.

Araştırmanın Amacı

Türkçe günümüzde çok geniş bir coğrafyada çok sayıda kişi tarafından öğrenilmektedir. Binlerce Hindistanlı öğrenci de Türkçeyi öğrenme konusunda isteklidirler. Bu çalışmada Hindistanlı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki sorunlarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Hindistanlı öğrencilerin dil düzeylerine göre karşılaştığı yazma sorunları nelerdir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistanlı yabancı uyruklu öğrenciler ile ikinci dil olarak edinen Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında son yıllarda birçok çalışma yapılmaktadır. Türkçenin farklı ülkelerde öğretilmesi, ülkelerin her geçen gün birbirleri ile daha çok ilişki içerisine girmesi alanın önemini artırmaktadır. Hindistan'da dil öğretimi anlamında İngilizce kadar köklü olmasa da Türkçe öğretimi alanı içerisinde başlangıç düzeyinde öğretimin yapıldığı ülkelere biridir.

Türk dili Ural Altay dil ailesinin Altay kolu içerisinde yer alan bir dil olduğu için Hint dili ile Türk dili arasında ortak kelimeler ve cümle yapısında var olan benzerlikler bakımından bir ortak nokta bulunmaktadır. Hint dilini öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında genel olarak, dört temel becerisi ve dil bilgisi öğretiminde metin bir araç olarak kullanılıp, anlama ve anlatma becerisini geliştirerek dil bilgisini sezdirme yoluyla öğretmeyi amaçlayan bir öğretim ortamı ile karşılaşmaktadır. Hint dilinin öğretiminde olduğu gibi Hindistan'da Türk dilinin öğretiminde de bu yolu izleyen ortam ile karşılaşmaktadır.

Türk dilinin öğretimi Hindistan içerisinde çok büyük bir yaygınlık göstermemektedir. Yeni Delhi başkentinde bir üniversitede seçmeli ders olarak, diğer bir üniversitede ise Türk dili ve Edebiyatı bölümü olarak lisans programında Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca Türk okullarının olmaması dolayısıyla, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyinde seçmeli bir ders olarak öğretim programı içerisinde bir yapı olmaması nedeniyle Türkçenin öğretiminin daha dar bir alanda gerçekleştirildiği göze çarpan bir gerçektir.

Dil öğretiminde önemli olan öğretmen, öğretim ortamı ve ders materyalleri konusunda büyük bir yapılanma olmaması dolayısıyla Türk dilinin öğretiminde eksiklikler ve yetersizlikler söz konusu olmaktadır. Türk dilinin öğretimini gerçekleştiren Hindistanlı öğretmenler olduğu için öğretimde var olan aksaklıklar uzman yetersizliğine de dayanmaktadır. Bu hususta Türk dilinin profesyonellerce öğretiminin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu problem dolayısıyla Türk dilini öğrenen öğrencilerde telaffuz, gramer, cümle yapısı ve kelime bilgisi konusunda eksikliklerle karşılaşmaktadır. Öğrenci Türkçeyi öğrenirken alfabetik farklılıklardan dolayı yazma becerisinde kendi yetersizliğini kapatamadığı için ana dili olan Hintçeyi kullanarak yazma konusunda kendine çok büyük bir katkıda bulunma yolunda ilerlememektedir. Hindistanlı öğretmenler Türk kültürünü yakından tanımamanın eksikliğini ders içi çalışmalarda da apaçık ortaya koymaktadır.

Türkiye'ye gelip Türk kültürünü bu ortamda görüp bilen öğretmenlerin dil öğretiminde bulunması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin önemli bir boşluğu dolduracaktır. Dolayısıyla modern dil öğretim yaklaşımlarını bilen ve uygulayabilen aynı zamanda Türkçeye hâkim olan okutmanların yetişmesi sağlanacaktır. Ayrıca Türk asıllı öğretmenlerin dil becerileri ile ilgili ders içi faaliyetlerde bulunması, öğrencinin yazma becerisi konusunda yüreklendirip öz güvenini kırmaması gerekmektedir. Bu boşluğu doldurmak amacıyla araştırmacıların çalışmalarını her yönüyle geliştirip güncellemesi ve alan için faaliyetleri zenginleştirmesi Türkçe öğretiminde önem arz etmektedir. Türk asıllı

öğretmenlerin Hindistan'da olmamasının bir sonucu olarak öğretimin aksaması düşüncesi yerine Hindistan'da var olan Hindistanlı öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesi ile ilgili faaliyetlerin yürütülmesi ayrıca Türkiye'de Türkçe öğrenen ve bu alanda uzmanlaşan Hindistanlı öğretmenlerin Türkçe öğretim kurslarında etkin olarak bulunması gerekmektedir.

Hindistan, 29 eyaletten oluşan farklı dinleri ve kültürleri bünyesinde barındıran bir ülkedir. Her eyalette farklı kültür, inanç farklılıkları bulunurken, yerel dillerin resmi oluşumu bakımından farklılıklar sergilenmektedir. Bu çeşitliliğin varlığı olumlu gibi görünse de birçok noktada dil öğretimi anlamında engelleri peşin sıra oluşturmaktadır. Her eyaletin kendine has yerel dili, resmi dil olarak yazılı iletişimde kullanılırken ortak diğer bir resmi dil olan İngilizce de yazı dili olarak aktif kullanılmaktadır. Bu durum sonucunda Türk dilini öğrenen Hindistanlı öğrencilerin dil bilgisi ve yazma konusunda yaşadıkları sıkıntılar diller arası cümle yapılarının benzer olup olmadığı ile ilgili olabilmektedir. Eyaletler arası yerel dillerin farklılığı Türk dilinin öğretiminde farklı gramer bilgisine sahip çeşitliliğin olduğunu göstermektedir.

Hindistan'da resmi dil olarak Hintçe ve İngilizce olduğu gerçeği her ne kadar bilinse de eyaletlerin kendi yerel dillerini siyasi, eğitim ve ekonomi alanlarında kullandıkları görülmektedir. Bu tabloya bakarak dil öğretimine ne gibi yansımaları olduğunu düşünecek olursak; kendi kültürlerine ait yerel dillerini kullanma konusunda daha tutucu olduklarını ve resmi dillerinden biri olan Hintçeyi dahi az kullandıklarını, farklı kültürlerin yerel dillerine kapalı olduklarını görmekteyiz. Yerel dillerde cümle yapısındaki benzerlikler İngilizcedeki nesne, özne, yüklem söz dizimine benzer şekilde olduğu ancak Hintçedeki özne, nesne, yüklem şekliyle örtüşmediği görülebilmektedir. Bu farklılığın olması Türk dilinin öğretimine olumlu katkı sağladığı gibi olumsuz da yansıyabilmektedir.

Çünkü Hintçe, cümle yapısı (söz dizimi) olarak Türkçeye benzemektedir. Hintçe konuşmayı ve yazmayı bilen kişiler Türkçeyi öğrenirken söz dizimi bakımından çok büyük

sorunlar yaşamamaktadır fakat Hintçeyi değil de kendi yerel dilini konuşan ve o dilde yazan bireylerin yerel dilleri ile ilgili cümle yapısı ile Türk diline yakınlık yoksadil öğreniminde büyük sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Hintçe ve Türkçedeki gibi cümle yapısı farklılıkların Hindistan'daki diğer yerel dillerde olup olmaması araştırılıp Türkçeyi öğreten Hindistanlı öğretmenlerin dil öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanması Türk dilini ve Türk kültürünü daha iyi aktarması açısından önemlidir.

Türk dili Hindistan'da uluslararası ticari sektörde yabancı dil olarak kullanılmaya gereksinim duyulan ve uluslararası ticaret sektörlerinde yeni bir iş alanı olarak aktifleşen dil olarak son zamanlarda popüler varlığından söz ettirmektedir. Hindistan'da Türk dilinin önemi eski haline göre artış gösterirken yeni bir dil olarak ihtiyaç ortamı yaratmaktadır. Amerika, Almanya, İngiltere, Kore, Japonya ve İtalya gibi ülkelerin uluslararası şirketleri Hindistan'da gün geçtikçe daha çok büyümektedir. Türkçeyi bilen Hindistanlı bireylerin Hindistan'da bulunması günbegün önemli hale gelmektedir. Türkiye ile yapılan ortak ticaretten dolayı nitelikli Türkçe öğrenmiş olan Hindistanlı öğrencilerin varlığı, yeni bir eleman ihtiyacını doğurmaktadır. Bu durumda Türkçenin ofislerde resmi yazı dili olması kalem çalışanları anlamında Türkçe yazma becerisine sahip birey ihtiyacı arttırırken, akademik çalışmalarda üniversite kurumlarında dil koruyucusu ve aktarıcısına olan bireylere ilginin arttığını göstermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde temel dil becerilerin içerisinde yazmanın önemli bir yeri vardır. Çünkü yazma aracılığı ile insanlar birçok resmi işlerini yapabilirler. Düşünceleri, duygularını daha düzenli bir şekilde ifade edebilirler. Yazma sayesinde fikirler akademik olarak aktarılabilir, paylaşılabilir; duygular ve düşünceler de farklı metin türleri yoluyla ifade edilebilir.

Hindistanlı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazma alanındaki yaşadıkları sorunların tespiti oldukça önemlidir. Bu çalışmada Hindistanlı öğrencilerin yazılı

anlatımlarında karşılaştıkları sorunların analiz edilmesinin için yapılacak çalışmalara öncülük edecektir. Bu nedenle çalışma, farklı bir dil ailesinden ve farklı bir kültürden Türkçeye ilgi duyan Hindistanlı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Varsayımlar

- Araştırmada yazılı anlatımlarının alındığı öğrenciler kurslardaki dil seviyelerine bağlı olarak ele alınmış ve seviyelerine uygun bir düzeyde oldukları varsayılmıştır.
- Dil öğretiminde ikinci dil edinimi ile yabancı dil öğretiminin farklılığını araştırmanın yapıldığı iki grupla ortaya konulabileceği varsayılmıştır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazma becerilerini sergilemek için birden fazla konu verilmiş, böylece ilgi alanlarına uygun olarak yazdıkları ve yazma seviyelerini ortaya koydukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmada:

- Araştırmanın örneklemini 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Konya Mevlana Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 45 Hint uyruklu öğrenci ve Hindistan’da Yeni Delhi şehrinin Jamia Millia Islamia Üniversitesi’nde Türk Dili ve Edebiyat bölümü 2. ve 3. sınıfta okuyan 32 öğrenciyle sınırlıdır.
- 2014-2015 Eğitim - Öğretim yılında Konya Mevlana Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören A2, B2 ve C1 seviyelerinde 15 Hint uyruklu öğrencinin Türkçe yazarken karşılaştıkları problemleri tespit etmek amacıyla hazırlanan yazma konuları içerikleri ile iki ayda bir yazılı anlatımları alınmıştır.
- Çalışmada öğrencilerin yazma sorunlarının tespiti yazdırılan iki ayda bir yazdırılan yazma çalışmaları ile sınırlıdır.

- Araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, literatür tarama ve alan araştırmasında elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dil: Duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1995, s. 13).

Ana Dili: Ana dili, bağlı olduğu toplumun geçmişten geleceğe bütün değerlerini kuşattığını ve bu dilin iç ve dış yapısının o milletin hayatıyla, zihniyetiyle sıkı sıkıya ilişkili olduğunu yapı (Aksan, 1995, s. 50).

Yabancı Dil: Yağmur (2013, s.182), yabancı dili, bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil olarak tanımlamıştır.

Kültür: Latince kökenli olup tarım anlamına gelse de günümüzde önemli bir terim olarak anlamını sosyolojik anlamda genişletmiştir. "Kültür" kelimesinin sosyolojik anlamı, bir topluluğun tüm yaşam biçiminin ifadesidir (Tezcan, 1985, s. 82).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Avrupa Dillerinin öğretimini belirli bir çerçeve çizerek düzenleyen Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünün hazırladığı program.

Dil düzeyi: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre öğrencilerin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere yeterliliklerini standart haline getirmiş altılı düzey.

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde çalışmanın kavramsal olarak temelini oluşturan dil öğretimine ilişkin önemli unsurlar açıklanmış ve alan yazında yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar tanıtılmıştır.

Yabancı Dil Öğretimi Açısından Dil-Kültür İlişkisi

Dil üzerinde yapılan araştırmalar çok eskilere dayanmakta, insanlar dilin doğuşunu, dillerin farklılaşmasını, dilin nasıl edinildiğini ve öğrenebildiğini günümüze kadar tartışmaktadır. Modern dilbilim araştırmaları da dilin edinimi ve öğretimi konularını günümüzde farklı kuramlarla ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu araştırmalarda ortak olan unsurların yanında farklılaşmalar da yerini alarak dil öğretimi gelişmeye devam etmektedir.

Bu araştırmalarda ortak olan noktaların başında dil ile kültür ilişkisi gelmektedir. Dil öğretiminin kültür öğretimi olduğu bir başka ifade ile kültürü öğrenmeden bir bireyin dili öğrenemeyeceği gerçeğidir. Bu nedenle dil öğretimi araştırmalarında iki ana kol ortaya çıkmaktadır. Bunlar dilin öğretimin kültürle desteklendiği ikinci dil edinimi alanı ile dil öğretimin kültürle içli dışlı olmadan yapılan yabancı dil öğretimidir. İkinci dil ediminde bireyler hedef dili öğrendikleri kültürün yaşadığı ülkede dili edinirlerken yabancı dil öğretiminde bireyler öğrendikleri dili kendi ilkesinde değil yabancı bir ülkede öğrenirler. Örnek vermek gerekirse bu çalışmada ele alınan iki gruptan birini Türkçeyi Türkiye’de öğrenen Hindistanlılar diğerini ise Türkçeyi Hindistan’da öğrenen Hindistanlılar oluşturmaktadır. Bu durumda ilk grup kültürle doğrudan ilişkili olduklarında ikinci dil edinimi gerçekleştirebilmektedirler. İkinci grup ise Hindistan kültürü içerisinde Türkçeyi öğrenmeye çalıştığı için yabancı dil öğretimi gerçekleştirmektedirler. Bu durum şunu bize açıkça göstermektedir ki dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır ve bu dil öğretiminde temel ayrımlardan birine neden olmaktadır.

Dil öğretiminde kültür önemli bir konumda yer aldığı için kültür kavramını açıklamak önemli hale gelmektedir. Güvenç’ in aktardığına göre; Amerikalı antropologlar Kroeber ve Kluckhohn (1952) kültür konusunda yayımladıkları antolojide, kültür ve kültür kavramının 164 farklı tanımını derlemiş ve tartışmışlardır. Bu derlemeyi eleştiren sosyal bilimci Berelsen (1964) ise bilimsel bir kavramın bu kadar çok tanımı varsa onun tanımlanamayacağını kabul etmenin gerektiğini belirtmiştir (2011, s. 121). Görüldüğü üzere kültürü açıklamanın yapılan

araştırmalarla zorluğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte alan yazında önemli çalışmalar yapan uzmanların tanımlarından hareketle kültür kavramı ele alınmaya çalışılacaktır.

Turhan “Kültür Değişmeleri” adlı eserinde kültür için yaptığı tanım şoyledir (1969, s. 56):“Kültür bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitt, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder.”

Güvenç’e göre ise (2002, s. 54) kültür, “toplumun yesi olarak kişilerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür.” Bu tanımda kültürün insanların yaşantıları yoluyla öğrenmeleri özelliği ne çıkmaktadır. Kültür toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan, birbirine bağlayan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır.

Kongar (2005, s. 19) ise en genel ve en nesnel tanımı ile kültürün, “insanın yarattıklarının tümü olduğunu” belirtir. İnsanın yarattığı bütün araç ve gereçleri maddi kültüre; yine insanın bütün anlamları, değerleri, kuralları manevi kültüre örnek olarak göstermektedir. Ona göre kültür, doğanın ya da Tanrı’nın yarattıklarına ek olarak, insanoğlunun yarattıklarının tümüdür. Her türlü araç gereç, makine, giyim kuşam, inançlar, değerler, tutumlar, kültürü oluşturan öğelerdir (Kongar, 2005, s.38). Kongar, kültür tanımında insanı etken bir konuma getirerek kültür kavramında bireylerin yarattıkları yaşantılar yönüne vurgu yapmaktadır.

Gökalp, kültür ile medeniyet kavramlarını birbirinden ayırmakta ve hars kelimesini kültürün yerine kullanmayı tercih etmektedir. Gökalp harsı, bir milletin dinsel, ahlksal, hukuksal, akılsal, estetiksel, dilsel, ekonomik ve teknolojik yaşamlarının ahenkli bir bütünü olarak açıklar. Kültürü ulusal; medeniyeti ise uluslararası görmektedir. Kültüre ait özellikler

taklit edilemez, bir ulustan diğere aktarılamaz, medeniyete ait özellikler ise taklit edilebilir ve bir ulustan diğere aktarılabilir (Bahar, 2005, s. 65).

Uygur'a göre kültür, insanın benimsediğı yaşama üslubu, varolma programı ve eylem kalıbıdır (1984, s. 11- 12). Bu tanımda ise Uygur, bireylerin hayatlarında hangi durumlarda hangi davranış biçimlerini kullandığını, var olmayı nasıl programladığını ve bunu bireyin benimseyerek bir yaşam üslubu haline getirdiğini ortaya koymaktadır.

Bütün bu kültür tanımlamalarından sonra dil ile ilgili açıklamalar yapıp dil ve kültür ilişkisi daha açık bir biçimde ortaya konabilecektir. Kültür tanımlamalarında öne çıkan noktalara bakıldığında bireylerin yarattıkları, iletişimleri, hayat biçimleri vb. birçok unsurda başat rolün dil olduğu gerçeğı yadsınamaz. Dil, bireyler için iletişim aracı olmanın yanında düşünme ve kültürlerini yaşama yansıma ve aktarma acı rolünü de üstlenmiştir. Dil ile ilgili alan yazında birçok tanımlama yapıldığı görülmektedir:

“Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan tabii (canlı) bir varlıktır.” (Timurtaş, 1980, s. 35). Bu tanımlamada dilin canlı ve kültürle beslenerek meydana geldiğı yönleri öne çıkarılmıştır.

“Dil, düşüncenin evidir.” (Heideger). Bu tanımda Heideger, dilin düşüncelerin yetişip büyüdüğü bir ev benzetmesi yapmıştır. Dolayısıyla dilin düşünce boyutunu ön plana çıkarmıştır.

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1985: 3).

Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi F. de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediğı ayrımına göre, dil yetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini (*bk.* söz) sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımalsal bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem

de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren düzenektir. 2. Bildirişim sağlamak aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan her türlü göstergeler dizgesi, anlatım yöntemi (örn. sinema dili, arıların dili). (Vardar, 1998, s. 75)

Bu tanımlardan sonra dil ile kültür arasındaki ilişki daha açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Dilin bir iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olduğu noktasında tanımlamalar öne çıkmaktadır. Dil, sayısız üretme kabiliyetine bağlı olarak insanların duygularının ve düşüncelerinin iletişimini sağlarken, geçmiş ile gelecek arasında kültürü aktarma görevini de sürdürür. Dil bir yandan kültürü aktarırken diğer yandan kültürün içinde kültürün değişimini sağlayan bir öge olarak yerini alır.

Dilin bu görevlerinin yanında kültürü değiştirme görevini de üstlendiği görülür. Ziya Gökalp ; “Milli kültürün ilk örneğini dilin kelimelerinde, medeniyetin ilk örneğini de yeni sözler biçiminde icat edilen terimlerinde görüyoruz.” (2003, s. 27) şeklinde ifade etmektedir. Bu düşüncüyü bir farklı biçimde Mehmet Kaplan (2002, s. 139) dilin bir toplumun duygu ve düşüncelerinin kabı olduğunu ve bu kap ile nesilden nesle aktarıldığını vurgular. Kap benzetmesinde iki yön öne çıkmaktadır. Birincisi topluma verilen şekil, ikincisi ise toplumun bir arada tutulmasıdır.

Dilin kültür ile ilişkisini yanında düşünce ile de ayrılmaz bir ilişkisi mevcuttur. İnsanların dili kullanma becerileri bir bakıma düşüncüyü kullanma becerileri ile yakın anlama gelebilmektedir. İnsanın dil gelişimi düşünce gelişimini de beraberinde getirmektedir. Bu konuda farklı teoriler ortaya konulsa da değişmeyen ve tartışılmayan husus dil ile düşüncenin sıkı iletişimidir. Aksan’a (1995, s. 67) göre kimi zaman dildeki bir sözcük bile bir ulusun inançları, gelenekleri, bireylerin kendi aralarındaki davranış ve ilişkileri, maddî ve manevî kültürü üzerinde fikir verebilir. Kültür bir yaşam tarzıdır ve aynen dile yansır. Bir dilin belli

bir dönemde yazılmış metnini incelediğimizde o dönemde toplumu etkileyen olayları, toplumun yaşayış şeklini öğrenebiliriz.

Akarsu (1998, s. 83), “Diller ve ögeler bir çağdan ötekine geçe geçe geldiğinden, geçmişin etkileri kültürün en derinine kadar işler.” ifadesi ile dilin içerisinde kültürün derin bir şekilde yerleşmesini açıklar. Bir millet kullandıkları kelimelere hayatı, ölümü, eğlencelerini, hüznlerini vb. tüm hayatın izlerini dilin içine ustalıkla yerleştirmiştir.

Dil ile kültür arasındaki bu ilişki dil öğretiminde kültürel odaklı, iletişim odaklı, çok kültürlülük odaklı birçok çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bugün şu açıktır ki yabancı bir dili öğrenmek, diğer toplumların dünyayı algılayış biçimlerini, bakış açılarını, nasıl düşündüklerini ve değerlerini anlama sürecidir. Dolayısıyla bir dili anlayabilmek o toplumu oluşturan bireylerin günlük hayatta meydana getirdikleri kültürel yaşantıların ve dünyayı yorumlama biçimlerini bilmeyi gerektirmektedir.

Dil öğretiminde bugün öne çıkan yaklaşımlardan biri kültürlerarası yaklaşım olmuştur. Bu yaklaşım dil öğretilirken kültür öğretimin yapılmasını kuramsallaştırmıştır. Bu da çok defa dil aracılığı ile kültürün yanlış bir biçimde aktarılmasının önüne geçilmenin bir yolu olmuştur. Saville ve Troike bu sürecin nitelikli bir şekilde ilerlemesi için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralar:

1. Biçimsel bakımdan olabilirlik
2. Bulunan araçlarla uygulanabilirlik
3. Kullanıldığı ve değerlendirildiği bağlama uygunluk
4. Gerçekten uygulandıysa neyi gerektirdiği (Demircan 1990, s. 250).

Sıralanan maddeler incelendiğinde kültürel unsurların aktarımı sırasında biçim olarak uygunluk aranması gerektiği ve uygulanabilir olması, bağlamına uygun bir biçimde öğretimin gerçekleşmesi gerektiği ve uygulamaların neleri gerektirdiği konularını öne çıkarmıştır. Tok (2013a) yaptığı çalışmada Makedonyalı öğrencilerin kültür içerisinde dil öğretimi

gerçekleştirdiğinde uygulamaların çeşitlendiğini, farklı imkânların kullanılarak öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarının da arttığını ortaya koymuştur.

Ülker'in (2007, s. 16) Byram ve Risager'den (1999, s. 93) hareketle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının önemli olsa da kültürün çok kapsamlı bir olgu olması ve yabancı dil öğrenenler daha çok dilin dizgesel yapılarına odaklı olduklarından kültür başlığı altında öğrenciye verilebilecek olan şeyler öğrencinin dili anlamasına yardımcı olacak nitelikte olması gerektiğini belirtir. Tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler, turizm ve seyahat, iş hayatı ve işsizlik gibi konular yabancı dil öğrenenlere kültür bağlamında öncelikle öğretilmesi uygun olan konulardır.

Kültür öğretimi dilin yaşantılar içinde belirli durumlarda nasıl kullanıldığının verilmesi ile mümkün olabilir. Dil öğretimi için kültürün bu durumlarının verilmesi gerekir. Ancak yaşantılar zamanla dil kullanımlarını o kadar zenginleştirmiştir ki bu farklılaşmanın bir yabancı uyruklu bireye ya da öğrenciye öğretilmesi sistemli bir şekilde ilerlemeyi gerekli kılmaktadır. Söz gelimi Türkçede atmak eyleminin TDK Güncel Sözlük'te 33 anlamı mevcuttur. Taşı suya atmak, birini işten atmak, kitapları depoya atmak, yemeğe biber atmak, vapurdan iskeleye atmak, sille atmak, top atmak, ilaç atmak, konunun tartışılmasını haftaya atmak, sırtına şal atmak, göz atmak, vücudun teri atması vb. anlamlar bunlardan sadece bazılarıdır. Bu anlamların birçoğu mecaz anlamlıdır ve yaşantılar yoluyla zamanla dile yerleşmiştir. Bu anlamlardan hangisinin öncelikle verilmesi hangilerinin seviyeleri ilerledikçe verilmesi ve nasıl öğretilmesi gerektiği soruları kültürün aktarımı bakımından önemlidir.

Dil öğretimi ile kültür aktarımı yaparken dikkat edilmesi gereken diğer bir önemli bir husus da evrensellik ve millilik arasındaki dengenin kurulabilmesidir. Kültür öğretimi yaparak dili öğretimi yapma düşüncesi hedef dili öğrenmek isteyen yabancı uyruklu öğrencilere yoğun bir şekilde verilip evrensellik ihmal edilirse bu durum itici bir şekle

dönüşebilir. Bu nedenle dil öğretiminde kelime, cümle, paragraf ve metin düzeylerinde öğrencilerin karşılaştığı dil unsurları çok defa hedef dilin kültürel unsurları yer alsada evrensel değerlerin yer aldığı dil unsurları da ihmal edilmemelidir.

Dil ile kültür arasındaki ilişkide yazının dolayısıyla yazma becerisinin farklı ve önemli bir yeri vardır. Yabancı dilde yazma becerisinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi hedef dilde yer alan kelimelerin kültür unsurlarına bağlı olarak nasıl anlamlar kazandığının bilinmesi ile mümkün olabilir. Ana dilinde yazma ile yabancı dilde yazma arasındaki en önemli farkın kültürel farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu temel üzerinde, yabancı dilde yazma çalışmalarını ele alan ilgili araştırmalar, yazma becerilerinin doğası, yazma becerilerini geliştirmek için uygulanan yazma yaklaşımları ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın yazma düzeylerinin ele alınması uygun görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar:

Çakır (2010), çalışmasında yazma becerisinin yabancı dil öğrenenler için zorluklarının nedenlerini, yazmanın bir beceri olarak yapısını, öğreticilerden kaynaklanan sorunları ve düzeylere ilişkin karşılaşılan problemleri ele almıştır. Yazma becerilerinin önemsenmemesi, ilgili etkinliklerin geçiştirilmesi, ders sürelerinin sınırlı olması ve öğrencilerin bazı etkinlikleri yapacak seviyede olmadığını belirtmesi gibi nedenleri ortaya koymuştur. Ayrıca bu sorunlara çözüm olarak süreç temelli yazma etkinliklerinin yer verilmesi gerektiği ve buna ilişkin öğrenci görüşlerine yer vermiştir.

İnan (2014), araştırmasında hata analizi yöntemini kullanarak İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Çalışmada, İranlı öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde başarılı iken yazma becerisi söz konusu olduğunda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. 2012-2103 Bahar dönemi Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarının Keshavarz'ın (2011) yanlış analizi tasnifine göre değerlendirilmesinden oluşan veriler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen

İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıklarını ortaya koymuştur.

Tiryaki (2013), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini kavramsal olarak ele almıştır. Yazma becerisinde öğretim sürecinin; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanabileceğini ders işleme sürecinin ise motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluştuğunu açıklamıştır.

Ünsal (2008), “Yazma Öğretimi” adlı makalesinde yazmanın diğer becerilere göre sonda yer aldığını ancak sözlü iletişim kadar yazılı iletişimin de önemli olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, yazma öncesi, esnası ve sonrasındaki etkinliklerin neler olduğunu anlatılmaya çalışılmış, kontrollü, güdümlü ve serbest yazma türlerine değinilmiş ve Taxi!1 Fransızca yöntem kitabındaki yazma alıştırmalarından örneklerle yazma alanına yönelik alıştırmaları açıkladık.

Şeref (2013), çalışmasında yabancı dil öğretiminde seçilen yaklaşımın ve yöntemlerin önemi üzerinde durmuş bu bağlamda iletişimsel dil yaklaşımı uygulamalarının konuşma ve yazma becerileri açısından önemini geliştirilen etkinliklerle birlikte ortaya koymaya çalışmıştır. Etkinliklerin hazırlanmasında iletişimsel yaklaşımda kullanılan dil öğretim tekniklerinden (grup çalışması ve ikili çalışma, drama, doğaçlama, rol oynama, benzetim, sorun çözme, iletişim oyunları) faydalandığı belirtilmiştir.

Arslan ve Klicic (2015), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunları Bosna Hersek örneği ile ortaya koymaya çalışmışlardır. Yazma becerisinin öncelikle sona bırakılmayıp diğer becerilerle birlikte öğretiminin yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Bosna Hersek'te B2 rastgele seçilen 15 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuş ve yazma becerisini ölçmeye dayalı bir dizi ölçek geliştirilmiş ve bir dizi testler uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmada, elde edilen

bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla Türkçedeki ğ, ö, ı, ü, j, gibi harflerin yazımında sıklıkla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere verilen kelimelerden yazılı bir paragraf oluşturulması istenmiş ancak çoğunlukla öğrencilerin kelime hazinelerinin dar olmasından dolayı bu paragrafı oluşturamadıkları gözlemlenmiştir.

Maden, Dincelve Maden (2015), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilere yazma becerisinin zor süreçte kazandırılabilirliğini, çalışmalarında ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü fakülte/yüksekokul, bildiği diğer yabancı diller, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkçe düzeyi, okuma alışkanlığı gibi değişkenler ışığında ele almak ve bu değişkenler açısından öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. 172 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada, “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları, kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı gibi etkenlere bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Şengül (2014), çalışmasında yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununun hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymak, yaşanan sıkıntılara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciye 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve dikte yöntemiyle metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir.

İşcan (2015), çalışmasında yazma becerisinin zorluğunu yazma kaygısına neden olduğunu bu durumda öğrencilerin akademik başarılarında olumsuz etkilere neden olduğu, yazmaya karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve yazmaktan kaçındıkları hatta yazmaya zorlandıklarında saldırgan davranışlar sergiledikleri farklı çalışmalardan hareketle ortaya konuşmuştur. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı konusunu Ürdün Üniversitesi örneği ele alınarak incelemiş, araştırmanın çalışma grubunu Ürdün Üniversitesi Türkçe bölümünde okuyan 100 öğrenci oluşturmuştur. Cheng (2004) 'in 22 maddelik SLWAI (İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği) kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilere göre Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Nurlu ve Kutlu (2015), adlı çalışmalarında Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin temel seviyede yapmış oldukları yazma hatalarını analiz etmek ve çözüm önerileri sunmayı amaçlanmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden belge tahlili ile belgesel kaynak derlemesi modelinin kullanıldığı çalışmada, mevcut kaynaklar incelenip değerlendirilmiş, ortaya çıkan hatalar ve çözüm önerileri hakkında görüş bildirilmiştir. İnceleme sonucunda yapılan yanlışlar tespit edilmiş ve yazım, ek, kelime yanlışlıkları olarak tablolar hâlinde gruplandırılmıştır.

Emiroğlu (2014), çalışmasında Mevlana Üniversitesi TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezi) kapsamında 2012–2013 eğitim-öğretim döneminde öğrenimlerini sürdüren 51 öğrenciye, Türkçenin bazı dil bilgisi ve yazım konularının başlıklarını içeren ve bu başlıkların onları ne kadar zorladığını belirtmeleri için üçlü derecelendirme sistemiyle (çok zorlanırım, biraz zorlanırım, hiç zorlanmam) hazırlanmış bir ölçek sunulmuştur. Ükelere, yaşlara, mezuniyet durumlarına göre de ayrıca incelemenin yapıldığı çalışmada, öğrenciler eş seslilik, fiilimsiler, edatlar, deyimler, şahıs ekleri, iyelik ekleri, ünlü türemesi, bağlaçlar, ek eylem gibi konularda daha çok zorlandıklarını; gerçek anlam, somut anlam, isimler, fiiller, büyük

harflerin kullanılışı, çokluk eki, soru eki, olumsuzluk eki ve cümlenin öğeleri gibi konularda ise daha az zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tok (2012c), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yazma becerileri alanında öğrencilerin birçok sorun yaşamaları ve yazmaya karşı motivasyonlarının düşük olması bu alan üzerinde önemle durulmasını gerektiğini belirtmiştir. Özellikle farklı yöntemler kullanılarak yazma çalışmaları bir yandan ilgi çekici hale getirilebileceğini diğer yandan da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini ifade etmiştir. Çalışmada, iki farklı yayınevi tarafından hazırlanan ders kitaplarında yazma becerilerine ne kadar yer ayrıldığı ve yazma çalışmalarında ortaya konulan etkinliklerde hangi yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla doküman analizi yapılmış temel becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak ele alınan etkinliklerin yüzdelerle dağılımları gösterilmiş ve yazma çalışmalarında yer verilen etkinliklerde hangi yöntemlerin kullanıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bölüm II

Kavramsal Çerçeve

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi ve Yazma Becerisi Kazandırmada Yaşanan Sorunlar:

Dil öğretimi dört temel dil becerisi ve dilbilgisi alanlarına bağlı olarak gerçekleştirilir. Dil öğretim yaklaşımları ve dili öğrenmedeki amaçlar temel dil becerilerinin önem sırasını değiştirilebilir. Akademik amaçlarla Türkçeoğrenenler ile iş amaçlı Türkçe öğrenen bireylerin temel dil becerileri ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Ya da gramer-çeviri dil öğretim yaklaşımında dilbilgisi alanı öne çıkarken sözel-işitsel dil yaklaşımında dinleme ve konuşma becerileri daha öncelikli olarak yer almaktadır. Bununla birlikte günümüzde Türkçe öğretiminde yaklaşımlara bağlı bir dil öğretiminin henüz yerleşmediği görülmektedir. Başta akademik ve ekonomik olmak üzere birçok nedenle Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler aynı kursta birlikte yer alabilmektedir. Bu durum temel dil becerileri için herkesime hitap eden bir oranda dağılım yapılmaya çalışılmaktadır.

Temel dil becerileri içerisinde yapılan çalışmalar yazma alanının yabancı uyruklu öğrenciler için en çok zorlanılan beceri olduğunu ortaya koymuştur.(Göğüş, 1978;Yalçın, 2002;Demirel ve Şahinel, 2006; Maltepe, 2006). Yazma hem en son gelişen hem de en zorlanılan beceri olması nedeniyle üzerinde önemle durulması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin içinde buldukları topluma uyum sağlamalarında TÖMER'lerin verdikleri kurslarda yazma becerisini ihmal etmek bir yana ayrıca üzerinde durmasını gerekli kılmaktadır. Topuzkanam (2014) eğitim kurumlarının dil becerilerine önem vermesi ile dil becerilerini bireylerin etkin bir şekilde kullanmayı öğreneceklerini böylece hem toplumsal hayatta hem de iş yaşamında başarılı olabileceklerini belirtmektedir.

Zorlanılan ve birçok sorun yaşanan yazma ve dolayısıyla bu becerinin somut çıktısı olan yazı alan yazından hareketle tanımlamaya çalışalım. Yazı, *“İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı sözün resimleştirilmiş biçimidir.”* (Özbay, 2006, s. 121). şeklinde tanımlanmaktadır. TDK yazıyı *“düşüncenin belirli işaretlerle sembolleştirilmesi”* olarak tanımlayarak yazı ile düşüncenin ortaya çıkarılması ilişkisini kurmuştur. Yazmak ise *“Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.”* (Sever, 2004, s. 24). Yazma dil becerileri içerisinde düşüncelerin iletişiminin iki yolundan biridir. Yazma konuşmaya göre birçok bakımdan farklılaşmaktadır. Konuşma anlık gelişirken yazmanın süresi daha geniştir. Konuşma daha esnek iken yazma daha kuralladır.

Yazma becerisi en zor öğrenilen dil becerileri arasında bulunmasının en önemli nedenleri arasında öğrenilen dil ile ilgili kelime hazinesinin yeterli olmasının gerekmesi ve yazılan konu hakkında yeterli bilgiye sahip olma zorunluluğunda yatmaktadır. Dil-kültür ilişkisinin bahsedildiği bölümde de ifade edildiği üzere konu ve durumla ilgili yeterli kelimeye sahip olamayan bireylerin için yazma becerisi zor bir hal almaktadır. Bu nedenle yazma çalışmalarında öğrencilerin bilişsel olarak yazıya hazır hale getirilmeleri yazma derslerinin önemli bir sorunu olarak yer almaktadır.

Güneş (2007, s. 159) yazma becerisinin bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir alan olduğunu belirtir. Çünkü yazma dilin sağlamış olduğu iletişim yolları içinde etkili ve daha kalıcı bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir.

Yazma becerisini öne çıkaran bir diğer önemli özelliği bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde kullanılabilmesidir. Yazma sayesinde bireyler bir konu hakkında analiz, sentez, değerlendirme süreçlerini daha etkili bir biçimde gerçekleştirirler. Çok defa üzerine söz

söylediğimiz bir konu hakkında yazmaya başladığımızda aklımıza farklı bakış açıları gelebilmektedir. Bu yazmanın yapısından kaynaklanır. Yazı düşüncelerin açığa çıkıp şekillendiği bir beceri olarak bireylerin hayatında önemlidir. Akademik amaçlarla Türkçe öğrenen Yabancı uyruklu öğrenciler yazmanın bu özelliği nedeniyle yazma eğitimi derslerine daha çok ihtiyaç duyarlar. Raimes (1983), kurslarda yazma dersinin öğrenciler için bu nedenle önemli bir konuma yükseldiğini belirtir.

Coşkun (2009, s. 51) yazma eğitiminin amacını, “metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli bilgilere sahip olunmasını sağlama” şeklinde ifade etmektedir. Bu tespit yazma çalışmalarında sıkça ne yazdırılacağına öğrencilere belirtilip nasıl yazdırılacağına ilişkin bilgilerin bir diğer ifade ile eğitimin verilmemesine ilişkin eleştirileri destekler niteliktedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecinde planlamanın yapılması, taslak üzerinde geri bildirimlerin verilmesi öğrencilerin hangi konuyu nasıl yazacaklarına ilişkin önemli katkılar verebilmektedir.

Yazma Yaklaşımları ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

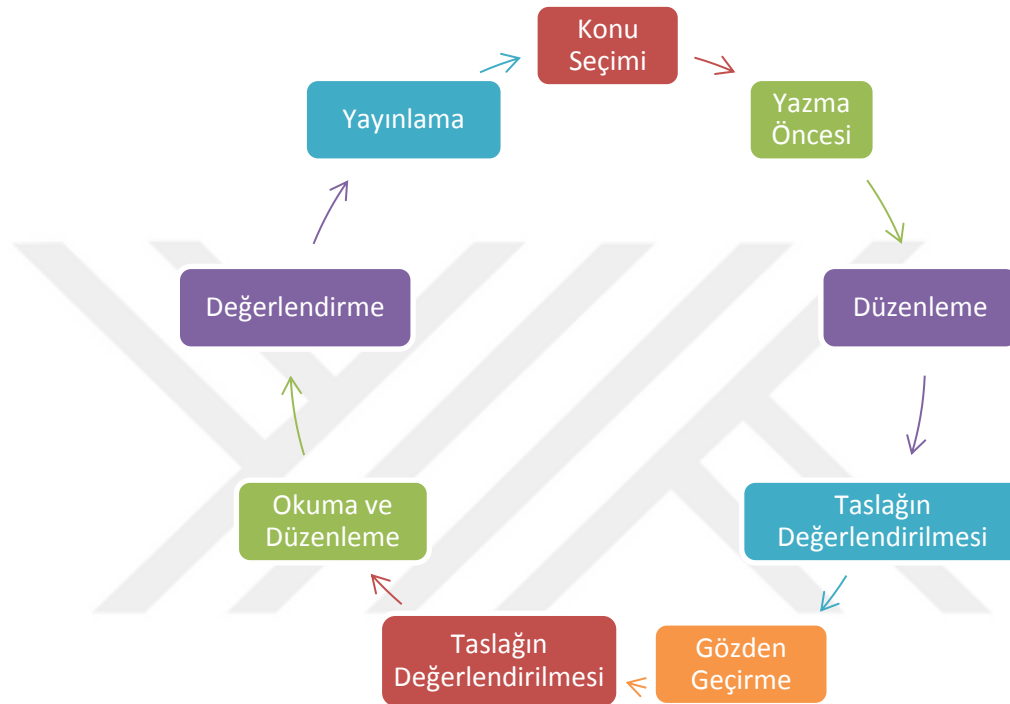
Öğrencilerin yazma becerileri ancak belirli bir süreç içerisinde geliştirilebilir. Yazma bir anda geliştirilebilecek bir beceri değildir. Çünkü yazma bilişsel süreçleri içinde barındırmanın yanında düşüncelerin planlı bir şekilde anlatımını, tür bilgisini, dilbilgisi, yazım ve noktalama gibi birçok unsuru içermesi nedeniyle karmaşık bir süreçtir.

Alan yazında yazıları bir ürün olarak alan ve yazmayı doğrusal bir şekilde ilerlediğini kabul eden ürün temelli yazma yaklaşımı ile günümüzde daha çok kullanılan süreç temelli yazma yaklaşımları en çok söz konusu olan yazma yaklaşımlarıdır.

Ürün temelli yazma yaklaşımı, yazma unsurlarından gramere odaklanmış, bu yapıların öğrenciler tarafından öğrenilmesi ile metinlerin daha nitelikli hale geleceğini savunmuştur. Bu yaklaşımın amacı belirli dilbilgisi kalıplarını bol bol örneklerle pekiştirmeyi amaçlıyordu. Çalışmalar bu nedenle sık sık cümle düzeyinde boşluk doldurmayı içeriyordu.

Ürün temelli yazma yaklaşımı dört basamaktan oluşmaktadır. Dilin yapısına odaklanma bu yaklaşımda alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olmak üzere dört basamak yer alır (Hyland, 2004).

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sürecini Hyland'dan (2008, s. 11) hareketle şu şekilde ifade edebiliriz:



Şekil 1. *Yazma Süreci*

Yazma şekilde görüldüğü üzere birçok basamağı olan bir süreçtir. Kaldı ki şekilde ifade edildiği üzere yazma sürecinin basamakları her zaman düzenli ilerlememektedir. Raimes'a (1983) göre yazma durağan değil, son derece hareketli ve akıcı bir süreci içerir. Bunun yanında birçok basamağın olması onu karmaşık bir süreç haline getirir.

White ve Arndt (1991, s. 5) ise yazma sürecinde taslak çıkarma, yapılandırma (bilgiye düzenleme, araştırmalarla deneyim kazanma vs.), tekrar etme (içerik kontrolü, bağlantılar, etkisini değerlendirme, yayımlama), odaklanma (karşı tarafa vermek istediğin mesajı doğruluğunu emin olmak), düşünce üretme ve değerlendirme (taslağı değerlendirme

ve sonraki taslak) aşamaları vardır. Dolayısıyla yazma süreci, farklı kaynaklarda farklı biçimlerde ele alınabilmektedir.

Yazmada, planlama çok sık karşılaşılan problemlerden birisidir. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin yazılı metinlerinde planlama sorunu yaşadıkları ortaya koymaktadır (bk. Özbay, 2000; Coşkun, 2005; Arıcı, 2008). Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin yazılı metinlerine etkisini araştıran çalışmada Tekşan (2001), öğrencilerin yazma öncesindeki uygulamalar yazdıklarında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Marchisan ve Alber (2001) Yazmayı planlama aşamasında öğrencilere; metni niçin, kime yazacağını, metnin yapısını belirleme becerisini kazandırmak yazılı anlatım öğretiminin en önemli noktalarından biridir (akt. Cavkaytar, 2010).

Taslak metin yazıldıktan sonra yazma sürecinin önemli basamaklarından biri olan gözden geçirme basamağı gelmektedir. Öğrenci yazarların yazılarının hem öz değerlendirmeden, hem akran değerlendirmesinden hem de uzman değerlendirmesinden geçtikten sonra yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Beşir Gögüş (1978) öğrencilerin yazılarını geliştirecek en önemli etkenlerinden birinin göreceği tepki olduğunu belirtir. Dolayısıyla yazılan yazıların yayınlanmadan önce farklı kişiler tarafından değerlendirilmesi yazma sürecinin önemli basamaklarından biri olarak yerini alır.

Yabancı uyruklu öğrenciler açısından gözden geçirme basamağı ayrıca önemlidir. Farklı bir dilde yazarken daha sık hata yapma ihtimali olduğundan bunların akranlar ve uzmanlar tarafından düzeltilmesi yazının niteliğine önemli katkılar verecektir. Harris (1993), gözden geçirme basamağına ilişkin öğrenci düzeylerinin farklılığının önemli bir etken olduğunu ileri düzeydeki 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 ortaya koymuştur.

Yazma becerisi kullanan öğrencinin çeşitli hususları göz önünde bulundurması gerekmektedir. Yazma işleminde öğrenci bulunduğu dil seviyesine göre becerilerini kullanabilmektedir. Bu dil becerisini kullanırken teoride edinmiş olduğu dil bilgisel olayları pratiğe dönüştürmeli, kendi seviyesinde öğrenmiş olduğu kelimeleri yazmış olduğu yazıya en uygun biçimde dökülmelidir. Yazmış olduğu metin, öğrencinin düşündüklerini tam ve doğru olarak ifade edilmiş şekli olmalıdır. Bu becerileri sergilemeden önce öğrenci yazma konusunda gereken altyapıya sahip olmalı ve öğrenci bu husustayüreklenmelidir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Düzeye Göre Yazma:

Yazma becerilerinin ana dilde ya da yabancı dilde öğretiminde bazı farklılıklar öne çıkabilmektedir. Bir yazılı metnin oluşmasında cümle, paragraf ve metin düzeyleri temel konumda yer alır. Yabancı dil öğretiminde ise bu düzeylerden farklı olarak hedef dilin yazıldığı alfabe ve buna bağlı olarak kelimelerin yazımlarını öğrenmek ayrı bir zaman alır. Aynı alfabe kullanımında bile çok defa sorunlar yaşanır. Örneğin: Türklerin Arapça öğrendikleri gibi farklı bir alfabede çok daha ciddi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe ve kelime düzeyleri de yazma eğitiminde söz konusu olmaktadır.

Tiryaki (2013, s. 40), alfabe düzeyini yabancı dil öğretiminin ilk adımı olarak görmekte bu nedenle ayrıca önem taşıdığını belirtmiştir. Nitekim bu aşamada yaşanan sorunlar öğrencilerin ileri düzeylerde dahi birçok yazım hatası yapmasına neden olmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi planlı bir ilerlemeyi gerektirir. Bu nedenle her dil düzeyindeki eğitimin doğru hazırlanmış bir ders programına göre yürütülmesi beklenir. Ardından programlara bağlı olarak nitelikli ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Dil öğretim yaklaşımlarının somut göstergeleri olan kitaplar uygulamalı olarak yaklaşımın öğrencideki başarısını ortaya koyar. Bu nedenle yaklaşımların başarıya ulaşip ulaşmadığına ilişkin en önemli noktalardan biri ders kitaplarının niteliği ile ilgilidir. Bunun yanında dil düzeylerinin

belirli bir yaklaşım ve bun bağılı ders kitaplarının yanında alanında uzman bir uygulayıcıya ihtiyaç durmaktadır. Sayılan bu unsurlar dil öğretiminin bütün alanları için önemli unsurlardır ancak söz konusu bir dilin yabancı dil olarak öğretimi ise bu unsurlar ayrıca önem kazanmaktadır.

Günümüzde Avrupa Birliği ülkeleri dil öğretimlerini yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı bağlamında yürütmektedirler. Ülkemiz, Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören Socrates Projesine 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Bu nedenle, Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları ülkemizde de benimsenmiştir (Mirici, 2016). Bu program Avrupa'nın çok kültürlü ve çok dilliğini temele alarak dil öğretiminde hedefler koymakta, buna bağılı olarak da dil öğretimine ilişkin Avrupa ülkelerine bir standart getirmeyi amaçlamaktadır. Bu programla birlikte öğrenen özerkliği, sorumluluk, kendini yönlendirme terimleri dil öğretiminde önemli bir konuma yükselmiştir. Bunun yanında dil pasaportu, dil özgeçmişi ve dil dosyası da programın öne çıkardığı uygulamalar olarak yer almıştır.

Yazma çalışmalarının düzeylere göre ele alınması dil gelişiminin takibi açısından oldukça önemlidir. Düzeylere göre düzenlemeyen etkinlikler öğrencilerin yazma alanına karşı ilgilerini, tutumlarını ve motivasyonlarını düşürebilmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, öğrencilerin yazma becerisi olarak A1-A2 Temel düzey, B1-B2 Orta düzey ve C1-C2 İleri düzeylerde gösterecekleri yeterlikler şu şekilde belirtilmiştir.

Çalışmamız bağlamında yazma becerileri alanına ilişkin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve

Programında yer alan yeterlilikler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı Yazma Becerisi Düzeyleri

Dil Düzeyi	Dil Yeterlilikleri
A1	Basit, kısa örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.
A2	Basit, kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.
B1	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.
C1	Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları vurgulayabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.
C2	Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleyebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir veya eleştirebilirim.

Tablo 1 incelendiğinde yazma düzeyleri basitten karmaşığa ve yakından uzağa ilkelere bağlı olarak ilerlediği görülmektedir. Yazma düzeylerini alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyi olarak alacak olursak, A1 düzeyi alfabe ve kelime düzeylerine karşılık gelmektedir. Cümle kurabilmeye ilişkin bir yeterliliğin yer almadığı bu düzeyde formlara kişisel bilgilerini doğru bir biçimde verebilmek hedeflenmiştir.

A2 düzeyine gelindiğinde ise cümle düzeyine karşılık geldiği söylenebilir. Her ne kadar mektup bir metin olsa da kişisel mektuplarda özellikle kural aranmaması bize A2 düzeyinin dil öğrenene bu düzeyde kendisini cümle düzeyinde ifade edebilmesini yeterli olarak görmektedir. Nitekim B1 düzeyine geldiğinde metin tutarlığından bahsedilmektedir ki bu öğrencinin cümleleri ve buradan paragraf yapısına doğru bir geçişin yapılamaya çalışıldığını gösterir. B1 düzeyinde de kişisel mektup ya da tecrübelerin aktarılması ifadesi cümleden paragraf düzeyi arasında olduğunu göstermektedir.

B2 dil düzeyinde *“İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.”* ifadesi yazma bakımından bireyin paragraf ve metin düzeyinde olmasını gerektirir. Çünkü farklı metin türlerinin yer laması ve ayrıntılara girilebilmesi paragraf planlamasının yapılmasını gerekli kılar. Bu nedenler B2 düzeyinde dil öğrenen bireyin paragraf yapısını ve metin planlamasını beceri haline getirmesi beklenir. Ardanancı (1999), hakkında yazı yazılacak konular bir paragrafta sığdırılmayacak kadar geniş oldukları için, birden fazla paragraftan oluşan bir yazı yazmak gerektiğini belirtir.

C1 dil düzeyinde yer alan *“Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları vurgulayabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.”* ifadeleri yeterlilik olarak yazma eğitiminde öğrencinin metin düzeyine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu düzeyde öğrencilerin metinlerinde paragraflar arası geçiş, metin tutarlılığı ve ele aldığı konuya ilişkin yeterli açıklama ve bilgilerin verilmesi ile ilgili öğretimler öne çıkmaktadır. Akademik yazmanın yapılabilmesi bu nedenle bu düzeyde daha uygun olabilecektir.

C2 düzeyindeki dil yeterliliği öğrencinin yazma düzeyinin ana dili eğitimindeki seviyeye yaklaştığını göstermektedir. Artık bu düzeyde öğrenci, birçok metin türünde hedef kitleye bağlı olarak üslubu değiştirilebilecek bir beceriye sahip olması beklenir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Sorunları

Yazma becerisi yabancı bir bireyin içinde bulunduğu topluma uyuma sağlamasında oldukça önemlidir. Dili hangi amaçla öğrenirse öğrensin bireyin yazma becerilerini kullanabilmesi gereklidir. En azından işlevsel yazma olarak ifade edebileceğimiz gündelik dilde kullanılan form doldurma, adres yazma, özgeçmiş oluşturma bir dilekçe yazma becerilerini kullanabilmesi önemlidir (Tok, 2012a). Cook (1997) yabancı dil öğrenenler için etkili bir yazı dili kullanımının çok önemli olduğunu belirtir. Bireyin o dilde üretebilmesi için yazı diline hâkim olması gerekir.

Ancak hayatımızın önemli becerisi olan yazma alanında öğrencilerin çeşitli sorunları ortaya çıkmaktadır. Alan yazında birçok yazma sorunundan bahsedilmektedir. Farklı sınıflandırmalarda yer almaktadır. Ancak çalışmaların ortak noktası yazma alanının yabancı uyruklu öğrenciler için oldukça sorunlu olduğudur. Öğrencilerin kendi dillerinde kullandıkları yapıları Türkçeye aktarmaları birtakım hatalara neden olabildiği gibi, Türkçenin kendine özgü yapısının (eklemlili yapının sık sık kelime yazımı hatalarına neden olması gibi) da öğrencilerin sık sık yazma sorunu yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunlar da yer almaktadır.

Temel dil becerileri içinde en çok zorlanılan ve en son geliştirilebilen beceri olan yazma alanında bu özelliğin sonucu olarak öğrencilerin birçok hata yaptıkları görülmektedir. Anadilinde yazan bireyler bile oldukça fazla yazım hatası yaparken hedef dilde yazmaya çalışan bir kişinin hataya düşmesi çok doğaldır. Çünkü yazma becerisi diğer becerilerden farklı olarak belirli bir seviyede eğitim almayı gerektirir. Bunun yanında iyi bir kelime haznesine sahip olmak, yazım ve imla kurallarına hakim olmak, özne ile yüklem arasındaki bağı kurmak iyi bir yazma becerisi için olmazsa olmazlardandır. Kişinin düşüncesiyle yazmış olduğu kelimenin örtüşmesi o dile ne kadar hâkim olduğunu, o kültürle ne kadar içice olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Sonuç olarak anadilinde yazan bir bireyin yazım kurallarına dikkat etmesi ne kadar önemliyse yabancı uyruklu bir öğrenci için

bir kat daha fazla dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü anadilinde yazan bir insan doğuştan istese de istemese de kültür öğelerinden faydalanır fakat hedef dilde yazan biri için farklı bir kültürle karşı karşıya kalması yazma işini daha da güçleştirmektedir.

Hedef dilde yazmaya çalışan bir öğrencinin karşılaştığı problemlerden birisi de alfabelerin farklılığıdır. Farklı dil ailelerine mensup olan dillerin alfabeleri de doğal olarak büyük farklılıklar göstermektedir. Tunçel (2013), yazma sorunlarına ilişkin olarak alfabeden kaynaklanan sorunlar olduğunu bireyin ana dili eğitiminden ayrı olarak yabancı dil öğretiminin başlangıcında ana dilinde olmayan farklı seslerle karşılaştıklarını bu durumun da çok defa öğrencilerde kaygıya neden olduğunu belirtir.

Bu durum yazma sorunlarının giderilmesi açısından eğitimde seslere karşılık gelen alfabenin nitelikli bir öğretimle öğrencinin farkındalıktan öte bir kazanım haline getirmesini sağlamakla çözülebilir. Alfabeye yönelik eğitim verilmesi söz konusu olduğunda da Türkçenin kendine özgü yapısının, seslerinin ele alınması gerekmektedir. İlk okuma metinlerinin bu seslere yönelik düzenlenmesi de ayrıca önem kazanmaktadır. Öğrencilere anlamlı bütünler içinde alfabenin ve seslerin kavratılması ve onlarda kalıcılığının sağlanması önemli olacaktır.

Yazma alanında yaşadığı sorunların başını alfabeden kaynaklı sorunlar çekse de yabancı uyruklu öğrencilerin yazma sorunları A1 düzeyinden başlayıp C2 düzeyine kadar devam eder. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimine bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin birçok sorun yaşadıkları görülmektedir (bk. Açık, 2008; Kara, 2010). Tok (2013b) çalışmasında, C1 düzeyindeki öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. C1 düzeyindeki öğrencilerin birçok sorunu çözüp daha az hata yapmaları beklense de çalışmada öğrencilerin kelime ve cümle düzeyinde yaşadıkları sorunlar akademik yazma çalışmalarında zorluk oluşturduğu ortaya konulmuştur.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve programına göre B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin metin düzeyinde ayrıntılı anlatımlar gerçekleştirebileceği belirtilse Türkiye’de yer alan kurslarda öğrencilerin çerçeve programındaki yeterlilikleri gösterebildiklerini söylemek pek mümkün görünmemektedir. Yapılan çalışmalar yabancı uyruklu öğrencilerin iler düzeylerde eğitim alsa da kelime, cümle ve paragraf düzeyinde hatalarının devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ikinci dilde akademik amaçlarla yapılan ileri düzey öğretimde, dil bilgisi ve çeviri çalışmalarının yapıldığı ve çoğu ders kitabının dilbilgisi açısından öğrencileri beslemeye devam ettiği görülür (Cook, 1996).

Kelime düzeyinde yazma sorunları:

Türkçe öğrenen öğrenciler Türkçe yazı yazarken genellikle harf benzerliği yüzünden kelime düzeyinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun sebebi Türkçe öğrenen bireylerin ana dillerindeki alfabe ile hedef dildeki alfabenin farklılık göstermesidir. Örneğin anadili Arapça olan bir bireyin İngilizce ana diline sahip olan birine göre Türkçe öğrenmesi daha zordur. Bu zorluğu kaynağı Türkçenin Latin alfabesine sahip olmasıdır.

Alfabe farklılıklarından dolayı kelime düzeyinde harf karıştırma, harf atlama, hece atlama, fazladan harf ekleme gibi yazma sorunları ile karşılaşmaktadır. Bir başka örnek verecek olursak ana dillerinde kullandıkları gırtlaktan çıkan seslere alışmış olmaları seslendirme ve yazma aşamasında sıkıntı meydana getirmektedir. Her dilin kendine özgü sesletim özellikleri olduğundan farklı diller arasında da farklı sesletim özellikleri olabilir. Bu farklılığa örnek olarak Arapçanın gırtlaktan çıkan ses özellikleri verilebilir. Bu bağlamda Türkçeyi öğrenen Araplar, Türkiye Türkçesindeki “h” sesinin çıkarmada zorluk çekmektedirler. Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretiminde seslendirme ve yazma sıkıntılarının aşılması Türkçenin sesletim özelliklerinin öğrenciler tarafından kanıksanmasıyla olacaktır. Bu alfabetik farklılık sadece Arap ve Türk alfabelerinde yaşanmamaktadır. Birçok dilde bu sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğrenciler kelimenin doğru yazılışını tam olarak bilmediği için kelime düzeyinde sorunlar yaşamaktadır. Diğer bir sebep ise kelimenin tam doğru yazılışını hatırlayamamasından kaynaklanmaktadır. Bir yabancı öğrenci hedef dil ile yazarken harfleri doğru telaffuz edemediği için kelimeleri yazarken hatalar yapmaktadır. (mütevazi yerine mütevaci gibi).

Türkçe yazıldığı gibi okunan bir dildir. İngilizce ise yazıldığı gibi okunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu durumda da kelime düzeyinde sorunları görülmektedir. (Knowledge yazılır Nolic olarak okunur)

Sonuç olarak diyebiliriz ki; harflerin seslendirilişinin diller arasında farklılık göstermesi, öğrencinin kelime yazılışını tam olarak bilmemesi yazarken kelimenin tamamının nasıl yazıldığını hatırlayamaması, Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması; fakat İngilizcenin yazıldığı gibi okunmaması öğrencilerin öğrendikleri dili yazarken kullanırken zorluklara yaşamalarına sebebiyet vermektedir.

Cümle düzeyinde yazma sorunları:

Söz dizimi, varlık ve eylemlerin adı olan sözcüklerin belirli kurallar dâhilinde bir araya gelip yargı bildirmesidir. Bu kurallı ve nedenli bir araya geliş, söz öbeği ya da cümleyi oluşturur (Karaca, 2009, s. 2578). TYDÖ’de, öğrencilerin cümle düzeyinde karşılaştıkları sorunlar, a) söz diziminden kaynaklanan sorunlar, b) cümle yapılarındaki sorunlar, c) akademik cümle kuramama sorunları şeklinde üç ana başlıkta toplanabilir (Tok, 2013b).

Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken cümlenin temel düzeyden itibaren bu bilgi ve yapısı kuruluşu öğrencilere verilmektedir. Fakat öğrenciler cümlenin yapısını oluştururken dikkat etmeleri gereken (özne-nesne- yüklem) sıralamasını uygun şekilde kullanamadıkları için cümlenin yapısında sorun oluşmaktadır. Kurulan cümlenin yapısından kaynaklı olarak ise cümlenin anlatımında sorunlara yol açmaktadır ve anlatım bozuklukları ortaya çıkmaktadır.

Dilin kullanımı konuşma dili ve yazma dili olarak iki bölüme ayrılmıştır. Konuşma dili günlük kullandığımız ve kullanırken çok dikkat etmeden alelade olarak kullanılan dildir. Yazı dili ise günlük dilden farklı olarak kelimeleri özenle seçtiğimiz, cümlenin yapısını gramer kurallarına göre oluşturduğumuz dildir.

Akademik dil olarak kullandığımız dil ise yazı dilinin kullanılmasıdır. Akademik dilde yazılırken genellikle konuşma dili kullanılmamaktadır. Tercih edilen akademik ifadelerin gramer kuralları içerisinde yazı diliyle ifade edilmesidir. Öğrencilerin Türkçe cümleler kurarken yaptıkları yanlışlıkların en önemlilerinden birisi de düşük cümle yapılarıdır. Akademik amaçlarla yapılan dil öğretim çalışmaları öğrencilerin dilbilgisi açısından yeterlik kazanmasını vurgulamaktadır (Cook, 1996). Öğrenciler, verilen konu hakkında bilgi verirken duygu ve düşüncelerinin tamamını dile getirmektedirler. Fakat verilen konu hakkında bilgi aktarımı yaparken düşünceleri doğru açık ve anlaşılır olarak aktarmasının yanı sıra akademik cümleler kullanarak ifade etmesi gerekmektedir.

Paragraf düzeyinde yazma sorunları

Paragraf, bir konuyu mantıksal bir şekilde geliştiren cümleler topluluğudur (Rooks, 1999, s. 8).Düz yazının ve planlı anlatımın önemli birimlerinden olan paragraflar, belli bir yapı dâhilinde oluşturulur. Yazma sürecinde taslaklar oluşturulurken yazarlar, metinlerinin kaç paragraftan oluşacağını ve hangi paragrafta konunun hangi yönüne değineceğini planlarlar. Bu planlama yazarın düşüncelerini daha etkili açıklamasını sağlarken okuyucunun da yazarın anlatmak istediklerini daha kolay anlamasını sağlar ve metindeki bilgileri sınıflandırmasına yardımcı olur.

Öğrenciler bir konuyla ilgili bir paragraf oluştururlarken sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun sebebi ise paragraf yazarken konu, konuya yaklaşım (bakış açısı), anafikir ifadesi ve yardımcı düşünceleri doğru bir şekilde kullanılmamasıdır. Bu unsurları düzenli ve sistemli bir yapıda kullanarak paragraf oluşturabilir.

Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde paragrafla ilgili sorunları, paragraf mantığını kavrayamama, paragrafın içeriğini düzenleyememe gibi temel sorunlardır.

Metin düzeyinde yazma sorunları:

Kelime düzeyinde yaşanan sorunlar (harflerin yanlış seslendirilmesi, harf atlama, hece atlama, fazladan harf ekleme, harf karıştırma), cümle düzeyinde yaşanan sorunlar (yapı bakımından anlatım bozuklukları), paragraf düzeyinde yaşanan sorunlar (paragraf mantığını kavrayamama, paragrafın içeriğini düzenleyememe), yapıları yanlışlıkların tamamı metin düzeyinde hataların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Ayrıca metnin tutarsız olmasına neden olmaktadır. Metin düzeyinde yapılan hatalardan bir diğeri ise istenilen konu hakkında değil bir başka konu hakkında görüş bildirilmesidir. İstenilen konunun dışına çıkılması metnin tutarsız olmasına neden olmaktadır. Tüm bu yapılan yanlışlıklar bilgi eksikliğinden kaynaklanan sorunlar metnin tamamına yansımaktadır ve metnin tamamını etkilemektedir.

Diğer sorunlar:

Başlık:

Öğrenciler çok defa yazılarına başlık koymayı bir beceri haline getirememişlerdir. Bunun yanında diğer bir sorun konulan başlığın içerikle uyumu ve ilgi çekici olamamasıdır.

Akademik olarak yazılan metinlerde yazının içeriğini yansıtan bir başlık kullanılır. Okuyucu, metnin konusunu başlıktan hareketle öğrenmiş olur. Genel olarak, metnin başlıkları tamamlanmış bir cümle şeklinde verilmemektedir. Başlıkların yan cümle ya da tamlama gibi kelime gruplarından oluştuğu görülmektedir. Başlıklarda noktalama işaretleri genellikle kullanılmamaktadır (Ruetten, 1997, s. 12). İyi bir başlık yazının ana fikrini tesirli bir şekilde iletmesi, uzun değil kısa birkaç kelimedenden oluşması, ilgi çekici ve manalı olması lazımdır.

(Tansel, 1985, s. 7).

Anlam bakımından anlatım bozukluğu:

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler cümleyi kurarlarken Türkçenin düşünce mantığı ile değil, kendi anadillerinin düşünce mantığı çerçevesinde cümleyi oluşturmaktadırlar. Bu durumdan dolayı cümlelerde anlam bakımından anlatım bozuklukları ortaya çıkmaktadır.

Yanlış anlamda kullandığı kelime:


Türkçe öğrenen öğrenciler cümle oluştururlarken doğru kelimeyi değil kendi mantığına göre doğru zannettiğı kelimeyi yazar. Örneğin: “Bölümünde çalışkan hocalar yüzünden her öğrenciler iyice Türkçe Konuşuyor, ve yazıyor.”

Noktalama eksikliği:

Öğrencilerin yazım kurallarını tam olarak bilmedikleri için yazarken noktalama eksikleri yapmaktadırlar. Örneğin: “Şu an ben Jamia(‘)da Türkçe okuyuyorum(.)”

Sayfa düzeni:

Öğrencinin yazıları incelenirken gözümüze ilk çarpan sayfanın şekli ve düzenidir. Sayfa düzeni ile ilgili problemler , sağ ve sol kenar boşlukları, yazıların şekil bakımından kötü olması, yazarken yapılan hataların silgi kullanmadan üzerinin karalanması, satırların aralıklarının ayarlanamaması, paragraf başı yapılmadan rastgele yazılmasından kaynaklanmaktadır.



MihajKhan (Yüksek Lisans Öğrencisi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Değerli Arkadaşlar,

Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi'nde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Bu amaca bağlı olarak sizlerin görüşlerine başvurulmuştur. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz.

Adı-soyadı: **ABD ZIYAKURRANMAN** Bölüm: **Türk dili ve Edebiyat**

Anadil: **Çince** Erişim: **Uşduca, Hinte, İngilizce - Delhi'de**

Bilgin diğer diller: **Necece yapıyorsunuz?:** **Uşduca, Hinte, İngilizce - Delhi'de**

Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz?: **Biz yıldan**

Dil Seviyesi:

1. Temel (Basic) 2. Orta (Intermediate) 3. Yüksek (High)

Soru:Şuan öğrenim gördüğünüz okulunuzdaki eğitim hakkında bilgi veriniz. Olumlu ve olumsuz özelliklerini açıklayan **planlı** bir yazı yazınız.

Cevap: Ben Jamia Millia Islamia Üniversitesinde Türkçe bölümünde ikinci sınıfta okuyorum. Ben burdaki bölümü çok güzel çünkü burada hocamla çok güzel onlar her zaman öğrencileri yardım ediyor ve çok detaylı anlatıyor. Burada her öğrenci hocalara çok bağlıdır. Ve okul da beğeniyor. Türkçe bitirdikten sonra master yapmak için Türkiye'de Konya'ya gitmek düşünüyorum. master yaptıktan sonra çalışacağım.

Yanlış noktalama:

Öğrencilerin yazım kurallarını tam olarak bilmedikleri için yazarken noktalama yanlışlığı yapmaktadırlar. Örneğin: “Jamia Hindistanın meşhur üniversitesinden birdir (-)Jamianın öğretmenler ve öğrenciler çok iyi(-)Jamia da çok Bölümler var(-)Hocamız çok çalışıyorlar ve çok iyi öğretiyorlar(-)ve Biz de çalışıyoruz.”

Yabancı kelime kullanımı:

Türkçe öğrenen öğrenciler cümle kurarlarken bazı Türkçe kökenli kelimeleri bilmedikleri için Türkçe yazılışlarını değil yabancı yazılışlarını kullanmaktadırlar. Örneğin: “İngilizce yerine Englishce yazılması” gibi...

Büyük/küçük harf:

Öğrencilerin cümle kurarlarken tümce başında büyük harf yerine küçük harf kullanması, Özel isimlerin ilk harfini küçük harfte yazılması, tümce içi ise küçük harf küçük harf yerine büyük harf kullanma gibi hatalar yapmaktadırlar. Örneğin: “Ben Biryıldan fazladan JMI’de türkçe öğreniyorum.”

Sayılar:


Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, Türkçe yazarken herhangi bir sayıyı yazı yerine sayı olarak yazılmaktadır. Yazı kurallarına göre sayıların kullanılması uygun değildir. Örneğin: “18aydan Türkçe öğreniyorum.”

Okunabilirlik sorunları:

Öğrencilerin yazılarının şeklinin düzensiz olmasından dolayı okuyucu yazı okurken zorluk çekmektedir. Örneğin aşağıdaki metinde olduğu gibi:

(Ö) C

C-1



Değerli Arkadaşlar,

Bu araştırmanın amacı: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların orta köşmektedir. Bu amaca bağlı olarak sizlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Adı-soyadı : M. N. S. Bölüm : T. D. 1. S.
 Anadili : MALAYALAM Cinsiyet : ERKEK
 Bildiği diğer diller : Nerede yaşıyorsunuz? : KAYAL
 Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? : 7 Y.
 Dil Seviye: Orta

1. Temel (Basic) 2. Orta (Intermediate) 3. Yüksek (High)

Soru: Şuan öğrenim gördüğünüz okulunuzdaki eğitim hakkında bilgi veriniz. Olumlu ve olumsuz özelliklerini açıklayan planlı bir yazı yazınız.

Cevap:

Şu anda olumlu ve olumsuz görebiliriz. Olumlu olarak Türkçe öğrenimimizde olan hataların düzeltilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bir arada çalışması gerekir. Olumsuz olarak ise Türkçe öğrenimimizde olan hataların düzeltilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bir arada çalışması gerekir. Olumsuz olarak ise Türkçe öğrenimimizde olan hataların düzeltilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bir arada çalışması gerekir.

Yanlış bağlaç kullanımı:

Türkçede birçok bağlaç bulunmaktadır. (ama, fakat, lakin, ve, veya, ya da, çünkü, da, ki) gibi...Öğrenciler bu bağlaçların nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmedikleri için hatalar yapmaktadırlar. Örneğin: “Mesela Kütüphane,ve ayrı ayrı afis, ve güzel güzel çalışan hocalar.”

Bölüm III

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “araştırmacıların konu ya da konuları doğal ortamında inceledikleri, araştıran insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde oldukları bir araştırma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır.(Denzin ve Lincoln, 1998; akt. s. Ekiz, 2003, s. 27).

Nitel araştırma, dünyayı görülebilir kılan bir takım yorumlayıcı uygulamaları içeren ve durumu gözlemleyenin dünya üzerinde bulunduğu noktada gerçekleşen faaliyettir (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 3). İncelenen durumlarda gerçeklik araştırmacı tarafından betimlenir. Araştırmacı incelediği durumu kendi öznel değerleri perspektifinden açıklar ve araştırma raporunda kişisel bir dil kullanır (Creswell, 2007, s. 40). Creswell (1998) nitel araştırmayı biyografi, fenomonoloji, gömülü teori, etnografi ve durum çalışması olarak beşe ayırmıştır. (akt. Patton, 2002, s. 79).

Nitel araştırma, “algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir başka deyişle, sosyal olguları bağlı oldukları doğal çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan araştırmadır (Glaser, 1978; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 40). Bu çalışmada elde edilen bulgular olay ve olguların içinde gerçekleştiği durum için geçerli olmaktadır.

Durum Çalışması

Hindistanlı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki sorunlarının ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden

olan durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277). Yin (2003) durum çalışmasını, “gerçek hayat durumlarındaki güncel olguları inceleyen kapsamlı bir bilimsel araştırma” şeklinde tanımlamıştır (s. 13).

Patton’a (2002) göre, “vaka çalışması durumun şartları ve yaşantısı (bir bireyin, bir grubun veya bir programın yaşamı) içerisine okuyucu almaktır” (s. 450). En belirgin niteliği ise, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerine odaklaşıp, derinlemesine incelemeye çalışmasıdır (Ekiz, 2003, s. 43). Durum çalışması;

(1) güncel bir olguyu kendi doğal çerçevesi içinde inceleyen,

(2) olgu ve onun içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve

(3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 276).

Merriam (2013, s. 43) durum çalışmasını “sınırlı bir sistemin derinlemesine tanımlanması ve analiz edilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Durum çalışması tek birey, birden fazla birey, bir grup ya da bir program üzerine yapılabilir (Cresswell, 2007, s. 74). Stake’e (1995) göre, 3 tür durum çalışması bulunmaktadır; tekli enstrümantal durum çalışması (the single instrumental case study); yapısal durum çalışması (The Intrinsic Case Study) ve çoklu durum çalışması (The Collective or Multiple Case Studies).

“Tekli enstrümantal durum çalışması” bir konu ya da bir mesele üzerine olabilir ve araştırmacı bu durumlardan birini seçerek konuyu aydınlatır (Cresswell, 2007, s. 74).

“Yapısal durum çalışması” ise bir programı değerlendirme ya da bir öğrencinin öğrenme

zorlukları üzerine çalışma gibi özgün ve sıra dışı bir durum üzerine çalışmayı gerektirir. (Cresswell, 2007, s. 74). “Çoklu durum çalışması”, bir konu ya da mesele üzerine birden fazla durumu incelemeyi amaçlar (Cresswell, 2007, s. 74). Bu araştırmada iç içe geçmiş tekli durum çalışması metodu tercih edilmiştir. Çünkü Hindistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenme durumları düzeylere ve dilin öğrenildiği ülke bağlamında ele alınmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 281), durum çalışması yaparken izlenebilecek aşamaları 8 başlık altında toplamıştır:

→ Araştırma sorularının geliştirilmesi: Literatür incelenmiş ve var olan duruma ve ihtiyaca göre araştırma soruları geliştirilmiştir. Bu çalışmada özellikle “nasıl” sorusu ile durumların betimlenmesi sağlanmıştır.

→ Araştırma alt probleminin belirlenmesi: Kavramsal çerçevede var olan başlıklar ve Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri araştırılmıştır.

→ Analiz biriminin belirlenmesi: Analiz birimi olarak Hindistan’da JamiaMiliaİslamia Üniversitesinde, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden bir sınıf seçilmiştir.

→ Çalışılacak durumun belirlenmesi: Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının ne durumda olduğunu belirlemektir.

→ Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi: Amaçlı örneklem metodu ile durum tespiti için 77 Hindistanlı öğrenci katılımcı grubunu oluşturmaktadır.

→ Verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi: Yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve gözlem notlarından faydalanılmıştır. Ayrıca, nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacının kendisi bir veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 49).

→ Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması: Bu çalışmada verilerin durumların sahip olduğu özellikler kendi içerisindeki derinliği ve zenginliğini betimleyecek şekilde sunulmasına dikkat edilmiştir.

→ Durum çalışmasının raporlaştırılması: Durumlara ait olan geniş ve uzun betimlemelerin belirli bir düzen içerisinde ve uygun alt başlıklar altında verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu iç içe geçmiş tek durum çalışması için amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile 77 Hindistanlı öğrenci seçilmiştir. Patton'a göre (2002) amaçlı örneklem seçiminin mantığı ve gücü, derinlemesine anlayış vurgusundan kaynaklanır. Derinlemesine araştırmayı sağlamak için bilgi açısından zengin durumların seçimine neden olur. Araştırmanın amacına uygun esas önemli konuları yoğun bir şekilde öğrenebileceğimiz bilgi açısından zengin durumlar, amaçlı örneklem olarak adlandırılabilir. (s. 46).

Bu çalışmada Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin dil düzeylerine göre yazılı anlatımlarında karşılaştıkları ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistanlı yabancı uyruklu öğrenciler ile ikinci dil olarak edinen Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarının benzerlik ve farklılıkları inceleme doğrultusunda amaçlı örneklem çeşidi tercih edilmiştir. Bu araştırmada amaç genelleme yapmak değil belli bir durumu inceleyip ortaya koymaktır. Bundan dolayı araştırma sorularına en kapsamlı cevapları bulabilmek için hem Hindistan'da hem de Türkiye'de öğrenim görmekte olan Hintli öğrenciler seçilmiştir.

Katılımcıların Hindistan'da olan kısmını Jamiav Miliaİslamia Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim görmekte olan 32 Hintli öğrenci oluşturmaktadır. Türkiye'de ise Mevlana Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan 45 öğrenci oluşturmaktadır. JamiaMiliaİslamia Üniversitesi'ndeki katılımcıların hepsini erkek öğrenciler

oluşturmaktadır. Mevlana Üniversitesi'ndeki katılımcıların ise 5'i bayan 27'si erkektir. Çalışmada yer alan katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla, gerçek isimleri yerine takma isimler verilmiştir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı bireylerin dil öğrenmelerini bir standart içerisinde sürdürülmesi amacıyla dil seviyelerine ilişkin yeterlikleri tespit etmiştir. Tablo 2'de katılımcıların dil seviyeleri ayrıntılı olarak gösterilmektedir:

Tablo 2.

Katılımcıların Dil seviyelerine Göre Dağılımı

Ülke	A2	B2	C1	Toplam
Hindistan	05	15	12	32
Türkiye	15	15	15	45

Dil öğrenmede bireysel farklılıklar öne çıkabilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde katılıcı grubun cinsiyet ve buldukları ülkelere ilişkin özelliklerinin belirtilmesi önem taşımaktadır. Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetlere ve Türkçeyi öğrendikleri ülkeler göre dağılımları verilmiştir:

Tablo 3.

Katılımcıların Cinsiyet ve Bulunduğu Ülke Dağılımları

	Erkek	Kız	Toplam
Hindistan	30	2	32
Türkiye	45	0	45

Dil öğrenmede diğer önemli bireysel farklılıklardan biri olan katılımcıların Türkçe dışında bildikleri dillere ilişkin durumları Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4.

Katılımcıların Bildiği Diğer Dillere Göre Dağılımları

Bildiği Yabancı Diller	Hindistan Grubu	Türkiye Grubu
1 dil bilen	0	0
2 dil bilen	1	9
3 dil bilen	21	23
4 dil bilen	09	11
5 dil bilen	01	2
Toplam	32	45

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin yazılı anlatımları:

Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarının durumlarının ortaya konulmasında kullanılan başat veri toplam aracı öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarıdır. Bu çalışmada Türkiye’de Türkçe öğrenen 45 öğrenci ile Hindistan’da Türkçe öğrenen 32 öğrenciye farklı konuların yer aldığı ve onların kendi isteklerine göre tercih edebilecekleri 5 konu verilmiştir. Ayrıca süreç temelli yazmaya bağlı olarak öğrencilerden bu yazıları ders saatleri içinde yazmaları zorunlu tutulmamıştır. Öğrencilerden yazılarını 5 gün içerisinde teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden toplanan 77 kompozisyon kağıdı çalışmanın temel veri toplama aracıdır.

Kişisel bilgi formları:

Katılımcı öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal ve ekonomik durumları gibi bilgilerin öğrenilmesi amacıyla, kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Yapılan görüşmelerden önce katılımcıların bu formları doldurmaları istenmiştir. Özellikle yabancı uyruklu öğrenciler için yapılan çalışmalarda bireysel farklılıklar öne çıkmaktadır. Bireyin hedef dili öğrenmeden önceki dil tecrübeleri, yurt dışında bulunma durumları, dil öğrenmedeki amaçları, cinsiyet,

eğitim durumları vb. birçok unsur öğrencilerin yapılan çalışmalarda görüş belirtirken onları etkileyen unsurlar içerisinde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Geçerlik ve Güvenirlik:

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirik ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255). Bir araştırma deseninin niteliğini arttırabilmesi için, şu dört özelliğe dikkat edilmesi gerekir;

- I. İç geçerlik
- II. Dış geçerlik
- III. İç güvenirlik
- IV. Dış güvenirlik

İç geçerlik:

Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliğı ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255). Araştırmacı olarak gözlediğimizi sandığımız olaylar ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlarımızın gerçekte öyle olup olmadığı ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 257). Araştırmacılar gerçekleştirilen çalışma ile ilgili olarak kişisel ön yargı ve kabullerini, eğilimlerini ve varsayımlarını açıklamak zorundadırlar (Merriam, 2013, s. 210). Araştırmanın iç güvenirliğinin sağlanması için alınan önlemler aşağıda açıklanmıştır;

- Araştırmacının dışında yüksek lisans yapmakta olan başka bir öğrenci veri analizini yapmış, analiz sonuçları karşılaştırılmış, farklılıklar tartışılarak giderilmiştir.
- Birden fazla veri toplama katılımcı grubuna ulaşarak ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylama amaçlanmıştır.

- Verilerin analizi aşamasında doktora yapmakta olan başka bir araştırmacı tarafından veriler kodlanmıştır.
- Araştırmacı çalışmadaki rolünü, eğitimini ve ön kabullerini detaylı bir şekilde açıklamıştır.

Dış geçerlik:

Elde edilen sonuçların benzer gruplara aktarılabilirliği ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255). Başka bir deyişle eğer bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmacının dış geçerliğinin olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 258). Nitel araştırmalarda temel varsayımlardan biri gerçeğin bütünsel, çok boyutlu, sürekli olarak değişken olduğu; tekil, sabit ve değişmez olmadığıdır (Merriam, 2013, s. 203). 36 Nitel araştırmalarda, araştırmacı, çoğunluk hakkındaki genel doğrunun ne olduğunu bulmak yerine, dikkatli ve özenli bir şekilde belirli ya da özgün durumu derinliğine anlamak ister (Merriam, 2013, s. 215). Nitel araştırmada genellenebilirlik konusunda Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 259), “okuyucu araştırma sonuçlarından yola çıkarak kendi ortamına doğrudan genelleme yapamayabilir, ancak kendi ortamı için bazı dersler ve deneyimler çıkarabilir” şeklinde yorum getirmiştir. Diğer bir deyişle, bulgular ve sonuçları okuyanlar, kendi yaşamındaki deneyimlerle okuduklarını karşılaştırıp, kendilerinin de aynı ya da benzer şeyleri yaşadıklarını söyleyebilirler. Bu şekilde kişisel deneyimler sonucu genelleme gerçekleşmiş olur (Ekiz, 2009). Lincoln ve Guba’ya (1985, s. 258) göre “Çalışmayı gerçekleştiren asıl araştırmacı sonuçların aktarılabilirliği durumları bilemeyebilir, fakat onun ortaya koyduğu sonuçlardan yararlanan uygulayıcılar bunu bilirler (akt. Merriam, 2013, s. 216). Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için alınan önlemler ise aşağıda açıklanmıştır;

- Araştırma katılımcıları ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır

İç güvenilirlik:

Yapılmış olan bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı biçimde tekrar edilmesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 259). Nitel araştırmalarda önemli olan asıl soru ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur (Merriam, 2013, s. 212). Sosyal dünyada incelenen olay ve olguların sürekli olarak değişken, çok yönlü ve bağlamsal olması, toplanan bilgilerin onları sağlayanların niteliklerini ve araştırmacının sahip olduğu becerileri sergiliyor olması; çalışmanın aynı biçimde tekrar edilebilmesinin önüne geçen nedenleri oluşturur (Merriam, 2013, s. 213). Araştırmada iç güvenilirliğinin sağlanması için öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tasnife bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar doğrudan alınmış örneklerle açıklanmıştır.

Dış güvenilirlik:

Araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 255). Nitel araştırmanın temel ilkelerinden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde buldukları ortama göre devamlı bir değişim içinde olduğu ve araştırmanın benzeri gruplarda tekrar edilmesinin aynı sonuçları elde etmek anlamına gelmediğini en baştan kabul etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 259). Bu araştırmada, araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır;

- Araştırmanın veri kaynağı olan öğrenciler açık bir biçimde tanımlanmıştır.
- Veri toplama araçlarının nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği ve nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Veri analizinde başka bir araştırmacı verilerin bir kısmını temalara göre kodlamış ve iki araştırmacının karşılaştırmalı olarak verilerin son hali işlenmiştir.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizlerinden elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın bulgularına ait veriler, tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada, dört araştırma sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmanın yöntem kısmında belirtilen analiz birimi araştırmacı tarafından uzman görüşlerinden hareketle hazırlanmıştır. Bu analizi birimine bağlı olarak yapılan incelemeler Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin yorumlar bu tablolara bağlı olarak yapılmış, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin örneklendirmeler verilerek temalar açıklanmıştır. Tablo 5'te Türkiye'de Türkçe öğrenen Hintli öğrencilerin yazılı anlatımlarının analizi gösterilmiştir:

Tablo 5.

Türkiye’de Türkçe Öğrenen Hintli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Sorunların Analizi

Öğrenciler	Kelimeleri Yazımı	Yanlış Anlam	Yanlış Ek	Söz Dizi mi	Yapı Bak. Anlatım Bozukluğu	Anlam bak. Anlatım Bozukluğu	Noktalaması Eksikliği	Yanlış Nokt.	Yabancı Sözcük	Yanlış Bağlaç	Toplam
1A2	19	1	4	0	2	3	2	0	0	0	31
1B2	6	2	9	0	3	4	5	0	0	0	29
1C1	4	0	2	0	1	0	0	0	1	0	8
2A2	7	1	1	0	4	4	5	2	0	0	24
2B2	12	7	14	0	3	0	5	3	0	0	44
2C1	7	0	10	0	2	0	2	3	0	0	24
3A2	24	4	5	0	4	7	7	1	2	0	54
3B2	12	2	14	0	2	0	0	2	1	0	33
3C1	7	2	3	0	3	1	0	2	0	2	20
4A2	9	2	7	0	2	1	1	0	0	0	22
4B2	21	2	13	0	4	5	0	4	1	0	50
4C1	15	4	10	0	4	3	0	1	0	0	37
5A2	22	1	8	0	6	2	9	1	0	0	49
5B2	10	2	6	0	3	0	0	2	0	0	23
5C1	14	0	7	0	3	0	0	1	0	0	25
6A2	12	5	5	0	3	0	3	2	1	0	31
6B2	10	1	3	0	2	0	6	2	0	0	24
6C1	10	1	14	0	5	0	1	1	1	0	33
7A2	2	0	4	0	1	0	2	0	0	0	9
7B2	6	0	1	0	1	0	1	2	3	0	14
7C1	13	0	7	0	4	0	2	0	0	0	26
8A2	9	4	3	0	2	0	0	0	0	0	18
8B2	10	0	9	0	7	0	2	1	0	0	29
8C1	7	2	7	0	1	0	4	2	1	0	24
9A2	22	2	8	0	2	1	4	0	4	0	43
9B2	36	1	9	0	3	0	0	5	0	0	54
9C1	7	0	7	0	3	0	1	0	0	0	18
10A2	12	1	6	0	1	1	7	3	0	0	31
10B2	15	2	10	0	3	0	2	0	0	0	32
10C1	14	1	9	0	2	1	2	2	3	0	34
11A2	29	7	10	0	2	2	5	2	0	0	57

11B2	19	4	17	0	5	1	0	5	0	0	51
11C1	10	2	4	0	5	0	1	0	1	0	23
12A2	15	1	10	0	3	0	2	2	5	0	38
12B2	28	4	19	0	13	6	6	0	1	0	87
12C1	5	3	7	0	1	1	1	2	0	0	20
13A2	44	9	15	0	6	6	2	1	5	0	88
13B2	18	5	16	0	9	7	2	0	1	1	59
13C1	6	1	1	0	1	1	1	1	3	0	15
14A2	31	7	17	0	6	3	4	1	7	0	76
14B2	34	5	16	0	6	5	4	1	0	0	71
14C1	9	5	5	0	3	1	2	0	0	0	25
15A2	9	2	5	1	3	0	3	0	0	0	23
15B2	18	0	6	0	1	1	4	0	0	0	30
15C1	18	3	13	0	3	0	3	4	1	0	45
Top.	667	108	376	1	153	67	113	61	42	3	1601

Tablo 6'da Hindistan'da Türkçe öğrenen Hintli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaşadıkları sorunlara ilişkin analiz yer almaktadır:

Tablo 6.

Hindistan'da Türkçe Öğrenen Hintli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Sorunların Analizi

Öğrenciler	Kelime Yazımı	Yanlış Anlam	Yanlış Ek	Söz Dizimi	Yapı Bak. Anlatım Bozukluğu	Anlam bak. Anlatım Bozukluğu	Noktalama Eksikliği	Yanlış Nokt.	Yabancı Sözcük	Yanlış Bağlaç	Toplam
Ö1A2	18	15	17	0	9	4	2	6	0	0	71
Ö2A2	28	3	7	0	2	5	8	2	0	0	55
Ö3A2	18	4	12	0	5	0	8	4	0	0	51
O4A2	26	1	10	0	9	1	1	2	1	0	51
O5A2	27	8	11	0	7	0	8	2	0	0	63
Ö1B2	6	18	2	3	0	1	6	1	1	0	38
Ö2B2	19	1	9	0	5	0	1	1	0	0	36
Ö3B2	19	3	10	0	2	0	2	0	2	0	38
Ö4B2	12	8	18	0	5	2	3	1	0	0	49
Ö5B2	6	3	19	0	3	1	1	0	0	0	33
Ö6B2	7	6	13	0	10	0	0	2	0	1	39
O7B2	18	10	9	0	4	3	0	4	0	0	48
Ö8B2	10	6	15	0	4	0	1	3	0	1	40
O9B2	10	4	12	0	5	2	1	1	1	1	37
10B2	16	3	13	0	5	0	3	0	1	0	41
11B2	13	6	18	0	5	2	2	3	0	0	49
12B2	5	8	14	0	9	1	0	5	0	0	42
13B2	19	2	10	0	4	0	5	0	1	1	42
14B2	23	1	9	0	1	3	0	1	1	0	39
15B2	18	6	10	0	8	2	2	2	1	0	49
Ö1C1	6	4	8	0	3	4	1	1	0	0	27
Ö2C1	8	3	4	0	2	4	1	1	0	0	23
Ö3C1	4	4	6	0	2	5	4	1	1	0	24
Ö4C1	5	3	7	0	3	3	6	1	0	0	28
Ö5C1	4	1	4	0	2	1	3	1	0	0	16
Ö6C1	11	4	9	0	3	1	1	1	0	0	30
Ö7C1	9	2	5	0	4	1	0	1	1	0	23
O8C1	14	1	7	0	6	0	2	0	0	0	30
O9C1	8	3	6	0	1	0	1	0	1	1	21
O10C1	14	1	7	0	4	0	0	1	1	0	28
O11C1	6	2	3	0	1	1	2	2	0	0	17
O12C1	13	1	9	0	0	0	1	0	0	0	24
Top.	420	145	313	3	133	47	76	50	13	5	1202

Türkçe Öğrenen Hindistanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4 ve 5'e bakıldığında öğrencilerin çalışma öncesinde uzman görüşlerinden hareketle hazırlanan analiz birimine göre 14 temada sorun yaşadıkları görülmüştür. Ancak tespit edilen hatalardan 10 tanesi yukarıdaki tablolarda gösterilmiştir. Tutarlılık, paragraf yapısı, okunabilirlik ve başlık olmak üzere tespit edilen diğer 4 sorunun gösterimi bu tablolarda yapılmamış, bu sorunlarla ilgi tespit edilen bulgular, derecelendirme yöntemiyle düzenlenmiş ve başlığın sonunda yorumlanmıştır. Bu temalar ve bunlara bağlı olarak öğrencilerin yaptıkları yazılı anlatım sorunlarına ilişkin örnekler verilmiştir.

Kelime yazımı:

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en çok karşılaştığı sorunların başında kelime yazımı gelmektedir. Kelime yazımı hataları, Türkiye'de Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından 667kez; Hindistan'da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 420kez gerçekleştirilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime yazımında yoğun bir şekilde sorun yaşadıkları göstermektedir.

Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler, kelime yazım konusunda Hindistan'da öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak Hindistan'daki öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeleri, Türkiye'deki öğrencilerin ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeleri gösterilebilir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verileri göre Hindistan'daki öğrencilerin Türkçeyi kurallara uygun kullandıkları görülmüştür. Ancak Türkiye'deki öğrencilerin yazılı anlatımlarında günlük konuşmalardaki kuralsız yapıları kullandıkları gözlemlenmiştir. Konu ile ilgili öğrencilerin yazılı anlatım örnekleri ise şöyledir:

“Burdaki olan eğitim sistem iyi değil.”(Ö-7-C)

“Türkçe konuşan çok az kişi vardır. (H-Ö-8)

Yabancı uyruklu öğrencilerin, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde yazılı anlatımlarındaki kelime yazımı düzeyinde hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi, dil ve kültür arasındaki yakın ilişkidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenme gayretlerine rağmen Türk kültürünü yeterince bilmedikleri için yazılı anlatımlarındaki kelime düzeyinde yazım yanlışları yapıklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, Hindistanlı öğrencilerin kelime düzeyindeki yazım yanlışlarını tespit etmek için Hindistan kültürü, coğrafyası ve ülke genelinde kullanılan diller hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Hindistan, farklı kültürleri ve dilleri bünyesinde barındıran, büyük bir coğrafi alana sahip bir ülkedir. 29 eyalette ayrılan ülkede, hemen hemen her eyaletin ayrı bir dili vardır. Bu diller, resmi dil olarak kullanılmaktadır. Hindistan'ın resmi dil Hintçe ve İngilizcedir. Bu çok dillilik nedeni ile çoğu Hindistanlı öğrencinin Türkçe yazı yazarken yaptığı genel hata, kelimelerin yanlış yazımıdır.

Bir başka neden de Türkçe ve Hintçe alfabeleri arasındaki farklılık ve her iki dilde de farklı seslerin yer almasıdır. Örneğin; Hintçe 'Devnagri'(अ आ इ ई ऊ ओ) alfabesinde yazılır. Fakat Hindistanlı öğrenciler, günlük hayatlarında mesajlaşırken Latin alfabesini kullanmaktadırlar. İngilizce, Hintçe ve Türkçede ortak olarak Latin alfabesinin kullanılmasına rağmen Türkçedeki bazı harflerin(ı,ş,ç,ö,ü,ğ) Hintçe, Urduca ve İngilizcede karşılıklarının olmadığı bilinmektedir. Bu durumdan dolayı Hindistanlı öğrencilerin, Türkçe yazı yazarken kelime düzeyinde hatalar yaptıkları ve Türkçeye özgü sesleri kullanmada zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki öğrenci ifadeleri gösterilebilir:

“ Benim göre turkeğtimssystem çok farklı. Burda öğrenciler dil öğrenmek için 5 yıl ya 6 yıl okulda enlizce alıyor ama öğrenmiyorlar.” (Ö-10-C)

Yanlış ek kullanımı:

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konulardan birisi de yanlış ek kullanımıdır. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde yanlış ek kullanımlarının, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından 376 kez, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 313kez gerçekleştirildiği görülmüştür. Yanlış ek kullanımı sorunu, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımda yaşadıkları zorluklar bakımından ikinci sırada yer alırken Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından en çok zorlanılan birinci konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aynı dil ailesinden gelen Türkçe ve Hintçe dillerinin cümle yapısı aynı olsa da öğrenciler yazılı anlatımlarında eklerin kullanımı konusunda zorlanmaktadırlar. Bunun nedeni ise Türkçede ekler daima sona gelirken Hintçenin yapı bakımından bükümlü dillerden olmasıdır. Örneğin Türkçede şahıs ekleri her zaman sona gelirken Hintçede böyle bir kullanım görmek mümkün değildir. Bu sebeple Hindistanlı öğrencilerin Türkçede ekleri kullanma konusunda zorlandıklarını söylemek mümkündür. Hindistanlı öğrencilerin en fazla hatayı eklerin kullanımında yaptıkları görülmüştür. Tablo 7’de Türkçe, İngilizce, Hintçe ve Urduca’nın cümle yapılarına örnekler verilmiştir:

Tablo 7.

Farklı Dillerin Cümle Yapısı Örnekleri

Türkçe	Öğrenciler yarın film izleyecekler.	Özne +zarf tümle +nesne +yüklem
İngilizce	Studentswillwatchmovietomorrow.	Özne + yüklem + nesne + zarf tümleç
Hintçe	Chatrkal filmdekhenge.	Özne +zarf tümleç + nesne +yüklem
Urduca	Talbakal filmdekhenge.	Özne + zarf tümleç + nesne +yüklem

Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, yanlış ek kullanımı nedenleri arasında ünlü uyumlarını tam olarak kavrayamamaları, isim hal eklerini birbirleriyle karıştırmaları ya da eksik kullanmaları, isimlere gereksiz şekilde çokluk eki getirmeleri, tamlayan ve tamlanan eklerini eksik kullanmaları gibi durumlar yer almaktadır. Konu ile ilgili örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Ve burasıkı bir merkezi üniversiteşinde okuyorum.”(H-Ö-2)

“Okulumuz daki Türkçe ders çok beğendim. (Ö-3-B)

Yanlış anlamda kullanılan kelime:

Çalışmada, yanlış anlamda kullanılan kelimelerin en çok karşılaşılan sorunlardan biri olduğu tespit edilmiştir. Yanlış anlamda kullanılan kelimeler Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından 108 kez, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 145 kez gerçekleştirilmiştir. Yanlış anlamda kelime kullanımı, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler için üçüncü sırada yer alırken Türkiye’deki öğrencilerin yazılı anlatımlarında ise dördüncü sırada yer almaktadır. Kelimelerin anlamları dışında kullanımının, öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıklıkla karşılaşılan bir sorun olduğunu söylemek mümkündür.

Hindistanlı öğrencilerin, İngilizceden yaptıkları çevirilerde kelimeleri Türkçedeki tam karşılıklarıyla yazmaları, Türkçe yazılı anlatımlarında kelimeleri yanlış anlamda kullanma nedenlerinde biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise her dilin kendine özgü kurallarının ve kelimelerin anlam karşılıklarının her dilde farklı olmasıdır. Örnek vermek gerekirse; İngilizcede “takepicture” ifadesi, Türkçede “fotoğraf çekmek” olarak karşılık bulurken Hintçe ve Urduçada “tasveerlena” olarak kullanılmaktadır. Ancak İngilizcedeki “take” kelimesinin Türkçedeki tam karşılığı “almak” anlamındadır. Bu durumda öğrencilerin İngilizce“takepicture” ifadesini, Türkçeye “fotoğraf almak” şeklinde yanlış bir anlamda çevirmeleri beklenmelidir. Öğrenciler, bu gibi kelimeleri Türkçedeki tam karşılıklarına göre çevirdikleri için kelimeleri yanlış anlamda kullanmaktadırlar.

Yanlış çeviri kaynaklı kelimelerin yanlış anlamda kullanılması başka bir örnekle Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8.

Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı

Dil	Örnek cümle	Anlamı
Türkçe	Para çekmek	
İngilizce	WithdrawMoney	Para çekmek
Hintçe	Rupeenikalna	Para ‘çıkarmak’
Urduca	Paisenikalna	Para ‘çıkarmak’

Tablo 6’ya bakıldığında Hintçede para çekmek anlamında kullanılan “ Rupeenikalna” ifadesinin Türkçe tam karşılığı “para çıkarmak” olarak karşımıza çıkmaktadır. Diller arası tam çevirilerden dolayı ortaya çıkan bu anlam karışıklıkları, öğrencilerin yazma sürecinde sorun yaşamalarına neden olmaktadır.

Hindistanlı öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin sınırlı olması, Türkçedeki eş sesli, eş anlamlı kelimelere ve mecazlı söyleyişlere hakim olmamaları gibi nedenler de kelimeleri yanlış anlamda kullanmalarına yol açmaktadır.

Örnek:

“Değer sınıf inakradaşlar dostça ile konuşuyor.” (Ö-8-B)

“Hocalar Maşallah çok dahı ve akıllı geliyorlar. (H-Ö-7)

Yapı bakımında anlatım bozukluğu:

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yapı bakımdan anlatım bozukluğunun Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıkça gözlenen bir sorun olduğu tespit edilmiştir. Yapı bakımından ortaya çıkan anlatım bozukluklarının, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından 153 kez, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 133kez gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sorun, Türkiye’de öğrenim görmekte olan

öğrencilerde üçüncü sırada, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerde ise dördüncü sırada yer almaktadır.

Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, Türkçenin dilbilgisi kurallarına uydukları ve doğru kelimeler kullandıkları görülmüştür. Ancak cümle yapılarını anlamada sorun yaşadıkları, özne, nesne, yüklem sıralamasını karıştırarak cümle öğelerini nerede kullanacakları konusunda zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapı bakımından anlatım bozukluğu yapmalarına neden olmaktadır. Ö23 kodlu öğrencinin yazılı anlatımından elde edilen yapı bakımından anlatım bozukluğuna örnek oluşturan cümle aşağıda verilmektedir:

“Film veya kitaptaki dinlemek şeyleri dinlemek ve bu yola Türkçemizi geliştirmek için böyle bu araç yokken niz o kadar iyice öğrenmeyebiliriz.” (H-Ö-23)

“Eğitim sistem iyi olmalı ki öğretmen olan adayı iyi bir eğitim versin.” (Ö-7-C)

Yapı bakımından anlatım bozukluklarının bir diğer nedeni de Türkçeyi yeni öğrenen Hindistanlı öğrencilerin gereksiz sözcük kullanmasıdır. Yazılı anlatımlarında gereksiz sözcük kullanımının yanı sıra kelimeleri birbiriyle karıştırma, kelimeleri yanlış yerde kullanma gibi hatalar da yapı bakımından anlatım bozukluklarının nedenleri arasındadır. Ö7 Kodlu öğrencinin yapı bakımından anlatım bozukluğuna örnek olarak gösterilebilecek cümlesi ise şöyledir:

Noktalama eksikliği’:

Noktalama eksikliği, öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıklıkla görülen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Noktalama eksikliğinden kaynaklı hataların Türkiye’deki öğrenciler tarafından 113 kez, Hindistan’da öğrenim öğrenciler tarafından ise 76 kez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu sorunun her iki grupta da beşinci sırada yer aldığı görülmektedir. Noktalama eksikliğinden kaynaklanan hatalara bakıldığında, öncelikli olarak bu hataların öğrencilerin yazım kurallarının iyi bilmemelerinden kaynaklandığı görülmüştür.

Hintçede Türkçedeki gibi uzun cümle yapılarının görülmemesi, cümlelerin kısa tutulması da noktalama eksikliğinden kaynaklanan hataların ikinci bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Hintçede Türkçedeki kesme işaretinin (‘) kullanılmaması da öğrencilerin hata yapmasına neden olmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazı yazarken noktalama işaretlerini eksik kullandıklarını söylemek mümkündür. Konuyla ilgili öğrenci örnekleri ise şöyledir:

“Şuan ben jamiadaturkçe okuyorum” (H-Ö-5)

“Türkiye’de ben sadece üç ay geçiriyor.” (Ö-3-A)

Anlam bakımından anlatım bozukluğu:

Araştırma bulgularına göre anlam bakımından anlatım bozukluklarının, öğrencilerin yazı yazarken karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olduğu tespit edilmiştir. Anlam bakımından anlatım bozukluklarından kaynaklanan hataların Türkiye’deki öğrenciler tarafından 67kez, Hindistan’da öğrenim öğrenciler tarafından ise 47kez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Türk kültürünü tam anlamıyla bilmeyen Hindistanlı öğrencilerin, kendilerini doğru bir şekilde ifade edememeleri nedeniyle yazılı anlatımlarında, yanlış anlamların ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, bazı öğrencilerin sadece tek bir cümlede ya da 4-5 satırda kendilerini ifade etmeyi başardıkları görülmüştür. Diğer taraftan bazı öğrencilerin ise uzun paragraflar oluşturdukları halde anlatmak istedikleri tam olarak ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Bu konudaki öğrenci örnekleri ise şu şekildedir:

“Ama Allahınşukruki eski yıl Bizim Bölümü kütüphane yoktu ama şimdi bir iyi kütüp var ama bir problem var ki kütüphaneyim modern ve Osmanlıca kitap çok az”(H-Ö-5)

Anlam bakımından anlatım bozukluklarının ortaya çıkmasının bir diğer nedeni olarak Hintçe ve Türkçenin kullanım yapılarının farklı olmasıdır. Yani her iki dilin de düşünce sistemleri birbirinden farklıdır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler, kendilerini

ifade ederlerken Türkçenin düşünce mantığı ile değil, kendi anadillerinin düşünce mantığı çerçevesinde cümle oluşturmaktadırlar. Konuyla ilgili Ö-9-A kodlu öğrencinin yazılı anlatımından elde edilen örnek şöyledir:

“Buyüzen burada heyat çoğu fark var.” (Ö-9-A)

Yanlış noktalama:

Araştırmada yanlış noktalamanın, öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok karşılaştıkları sorunların başında geldiği tespit edilmiştir. Yanlış noktalamadan kaynaklanan hataların, Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler tarafından 61 kez, Hindistan’da öğrenim öğrenciler tarafından ise 50 kez gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Elde edilen yazılı anlatımlarda noktalama yanlışlığından kaynaklanan hataların görülmesinin en büyük nedeni, öğrencilerin Türkçe yazım ve noktalama kurallarını tam olarak bilmemeleridir. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin sıklıkla noktalama işaretlerin gereksiz kullandıkları, yanlış yerlerde kullandıkları ve bazı noktalama işaretlerini birbiriyle karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin noktalama işaretlerinin işlevi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları göstermektedir. Konu ile ilgili örnek öğrenci ifadeleri ise şöyledir:

“Başka şeyler’de problem yok.” (H-Ö-24)

“Çünkü biz başka yabancı dilleri biliyoruz,” (Ö-2-A)

Yabancı kelime kullanımı:

Yabancı kelime kullanımı, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı kelimelerin, Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler tarafından 42 kez, Hindistan’da öğrenim öğrenciler tarafından ise 13 kez gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerden daha az yabancı kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, Hindistan’da

öğrenim gören öğrencilerin yabancı kelimeleri daha az tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Yabancı kelime kullanımından kaynaklanan hatalar, öğrencilerin bazı Türkçe kökenli kelimelerin kullanımlarını bilmemeleri ve bu kelimeler yerine yabancı yazılışlarını tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Yabancı kelime kullanımı ile ilgili örnek cümleler ise aşağıdaki gibidir:

“ Bence Türkeyli insanları çok iyidiler.” (Ö-13-A)

“Kitaplar var cd’ler var, hocalar var ama bölümünde dinleme ders vermek için gadget yok.”(H-Ö-10)

Yanlış bağlaç kullanımı:

Araştırmadan elde edilen verilere göre yanlış bağlaç kullanımı öğrenciler tarafından en az yapılan hatalardan biridir. Bağlaçların yanlış kullanımından kaynaklanan hatalar, Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler tarafından 3 kez, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 5 kez gerçekleştirilmiştir.

Hindistanlı öğrenciler bağlaçların kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle yazılı anlatımların yanlış bağlaç kullanımından kaynaklı hatalara rastlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade ederlerken gereksiz bağlaç kullandıkları da görülmüştür. Öğrencilerin özellikle de “ve” bağlacını gereğinden fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Konu ile ilgili örnek öğrenci cümleleri ise şunlardır:

“Onlar hergün bize ödev veriyor ve ben ve benim arkadaşım la ödev yapıyorlar.”

(H-Ö-25)

“Bizim dersimizde sadece ders kitap değil. Ama bizim kültürümüzün hakkındada hocam soruyor ve arıyor.” (Ö-13-B)

Söz dizimi olarak kelimenin yanlış yerde kullanımı:

Araştırma verilerine göre öğrencilerin, söz dizimi olarak kelimenin yanlış yerde kullanımı konusunda nadiren hata yaptıkları görülmektedir. Kelimenin yanlış yerde kullanımı nedeniyle ortaya çıkan hataların, Türkiye’de öğrenim gören öğrenciler tarafından 1 kez, Hindistan’da öğrenim gören öğrenciler tarafından ise 3 kez gerçekleştirildiği görülmüştür.

Söz dizimi olarak kelimenin yanlış yerde kullanımı, öğrenciler tarafından nadiren yapılan bir hata olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen hataların, öğrencilerin Türkçenin gramer, kelime ve cümle yapılarını; söz dizimini, ses olaylarını, vurgu ve tonlama özelliklerini iyi bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. H-Ö-6 kodlu öğrencinin yazılı anlatımından elde edilen örnek cümle şöyledir:

“Türkçe bölümünde kayıtlı olduğum zaman bilmedim ki budilinasıl okuyacağım.”

(H-Ö-6)

Tutarlılık

Tablo 9.

Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Düzeyleri

Öğrenci Bilgisi	Tutarlı	Kısmen Tutarlı	Tutarsız
Türkiye’de Öğrenim Gören Öğrenciler	27	6	16
Hindistan’da Öğrenim Gören Öğrenciler	26	5	1
Toplam	53	11	17

Öğrenci metinlerinin tutarlılık düzeyleri, öğrencilerden istenen metnin konusu ile yazdıkları metin arasındaki uyum, cümleler ve paragraflar arasındaki konu bütünlüğü, konunun dışına çıkmama gibi ölçütler gözetilerek tespit edilmiştir. İncelenen metinler tutarlılık oranlarına göre tutarlı, kısmen tutarlı ve tutarsız olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında, genel anlamda tutarlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla tutarsız metinler oluşturdukları tespit edilmiştir. Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerin oluşturdukları 32 yazılı anlatım incelendiğinde, yalnızca bir tanesinin tutarsız olduğu; Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu 49 metinden ise 16’sının tutarsız olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin tutarlılık konusunda sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin tutarsız metinler oluşturmalarının en büyük nedeni, belirli bir plan dâhilinde yazmamış olmalarıdır. Bu plansızlık metinlerde cümleler ve paragraflar arası kopukluk, birden fazla ana düşüncenin yer alması, konu dışına çıkma, bakış açısı oluşturamama gibi eksikliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Paragraf yapısı:

Tablo 10.

Öğrenci Metinlerinin Paragraf Düzeyleri

Öğrenci Bilgisi	Paragraf Yapısı Var	Kısmen Var	Paragraf Yapısı Yok
Türkiye’de Öğrenim			
Gören Öğrenciler	27	10	12
Hindistan’da	28	2	2
Öğrenim Gören			
Öğrenciler			
Toplam	55	12	14

Öğrenci metinlerindeki paragraf düzeyleri, sayfa düzeninde paragraf yapısı oluşturabilmeleri, paragraf içi konu bütünlüğü, paragraflar arasındaki tutarlılık ve paragraflar arası konu ayrımı yapabilmeleri gibi ölçütler dikkate alınarak tespit edilmiştir. Metinler, paragraf düzeylerine göre “*paragraf yapısı var*”, “*kısmen var*”, “*paragraf yapısı yok*” olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın verilerine göre paragraf oluşturma konusunda Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, 49 metinden 10’unun paragraf yapısına kısmen sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 12 metinde paragraf yapısının olmadığı tespit edilmiştir. Paragraf yapısının rastlanılmadığı metinlerde, öğrencilerin daha çok paragraf başı yapmama, tek paragraftan oluşan metinler yazma ve her cümleyi madde halinde alt alta sıralama gibi hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin paragraf yapısı oluşturmada sıkıntı yaşamalarında yine plansız yazı yazma alışkanlıkları etkili olmuştur. Bununla birlikte pek paragraf yapısı oluşturmada sıkıntı yaşayan öğrencilerin metinleri incelendiğinde daha çok cümleleri maddeler halinde yazdıkları görülmüştür. Bu durum için öğrencilerin kendilerinden yazmaları istenilen konuyu, bir yazma konusu olarak değil de daha çok cevaplamaları gereken bir soru olarak algıladıkları yorumu yapılabilir.

Okunabilirlik

Tablo 11.

Öğrenci Metinlerinin Okunabilirlik Düzeyleri

Öğrenci Bilgisi	Okunabilir	Kısmen Okunur	Zor Okunur
Türkiye’de Öğrenim			
Gören Öğrenciler			
Hindistan’da	26	12	11
Öğrenim Gören	28	2	2
Öğrenciler			
Toplam	54	14	13

Öğrenci metinlerinin okunabilirlik düzeyleri, yazılarının okunabilirliği açısından tespit edilmiştir. Metinler, okunabilirlik düzeylerine göre; “*okunabilir*”, “*kısmen okunur*”, “*zor okunur*” olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır.

Elde edilen verilere göre; Hindistan’da öğrenim göre öğrencilerin tamamına yakını okunabilir metinler oluştururken, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu metinlerin yaklaşık yarısının okunabilir olduğu görülmüştür. Bu veriden hareketle, Türkiye’de öğrenim gören Hindistanlı öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla okunaklı yazma konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Okunabilirlik açısından sorun teşkil eden öğrenci metnin örneği ise aşağıdaki resimde gösterilmiştir:

Değerli Arkadaşlar,

Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlarını orta koymaktır. Bu amaca bağlı olarak sizin görüşlerinize başvurulmuştur. Katılımanızdan dolayı teşekkür ederiz.

Ad-soyadı : ANNA Bölüm : 90-100
 Anadili : MALAYALAM Cinsiyet : ERKEK
 Bilgin diğer diller : KAY Nerede yaşıyorsunuz? : KAYNA
 Ne kadar zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? : 2AY
 Dil Seviye: 3. YÜKSEK

1. Temel (Basic) 2. Orta (Intermediate) 3. Yüksek (High)

Soru: Şuan öğrenim gördüğünüz okulunuzdaki eğitim hakkında bilgi veriniz. Olumlu ve olumsuz özelliklerini açıklayan planlı bir yazı yazınız.

Cevap:

Öğrenimde olumlu ve olumsuz özelliklerim
en çok derslere önem verdiğimizde gelen üstüne
dikkat etmeliyim. Bu önemler ve süre
eti kullanılmayan Zorunlu. N.2.
ama Türkçe öğrenim ve sekse kadar
ediyor. ama önce Türkçe dersini öğrenmek
Öğretiyor. 2. Öğrenim: 2.3.3.
Çünkü 6. sınıfta. 2.3.3.
stikam Zorunlu. 2.3.3.
etmez.

Başlık:

Öğrencilere dağıtılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, başlık yazmaları konusunda herhangi bir yönerge bulunmamasına rağmen 4 öğrencinin yazılı anlatımlarında başlık kullandığı tespit edilmiştir. Başlık oluşturan öğrenciler, olumlu ve olumsuz düşüncelerini ifade ettikleri paragraflarının başına yine olumlu ve olumsuz olmak üzere iki farklı başlık kullanmışlardır.

Katılımcı grubun toplam sayısına bakıldığında, yazılı anlatımlarında başlık kullanan öğrenci sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin oluşturdukları metne uygun başlık koyma konusunda yetersiz kaldıkları yorumunu yapmak mümkündür.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunları dil düzeylerine bağılı olarak değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin dil düzeylerine bağılı olarak ortaya çıkan yazma sorunları Tablo 9 ‘da gösterilmiştir:



Tablo 12.

Hindistanlı Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Karşılaştıkları Yazma Sorunları

	Hindistan'da Türkçe Öğrenenler	Türkiye'de Türkçe Öğrenenler
A2 Dil Düzeyi	Kelime Yazımı (117),	Kelime Yazımı (266),
	Yanlış Ek Kullanımı (46),	Yanlış Ek Kullanımı (98),
	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu (32), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (31), Noktalama Eksikliği (27)	Noktalama Eksikliği (56), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (47), Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu (45)
B2 Dil Düzeyi	Kelime Yazımı (201),	Kelime Yazımı (255),
	Yanlış Ek Kullanımı (181),	Yanlış Ek Kullanımı (162),
	Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (85), Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu (70), Noktalama Eksikliği (27)	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu (65), Noktalama Eksikliği (37), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (35)
C1 Dil Düzeyi	Kelime yazımı (102),	Kelime Yazımı (146),
	Yanlış Ek Kullanımı (66),	Yanlış ek kullanımı (106),
	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu (31), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (29), Noktalama Eksikliği (22)	Yapı bakımından anlatım bozukluğu(41), Yanlış anlamda kelime kullanımı(25), Noktalama eksikliği (20)

Araştırma verilerine göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin en çok zorlandıkları ilk beş konu: Kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı, noktalama eksikliği olarak belirlenmiştir.

A2 dil seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği en fazla zorlanılan konular olarak tespit edilmiştir. Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarda, kelime yazımı (117), yanlış ek kullanımı (46), yapı bakımından anlatım bozukluğu (32), yanlış anlamda kelime kullanımı (31), noktalama eksikliği (27) bu sorunları anlam bakımından anlatım bozukluğu (19), yanlış noktalama(16) ve yabancı kelime kullanımı (1) takip etmektedir. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen sorunlar ise sırası ile kelime yazımı (266), yanlış ek kullanımı (98), noktalama eksikliği (56), yanlış anlamda kelime kullanımı (47), yapı bakımından anlatım bozukluğu (45) olarak belirlenmiştir. Bunları ise anlam bakımından anlatım bozukluğu (33), yabancı kelime kullanımı (25), yanlış noktalama(15) ve söz dizimi açısından yanlış kelime kullanımı (1) izlemektedir.

A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde, genel anlamda bu üç kategoride de sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak buldukları dil seviyesinin uzun ve tutarlı paragraf yapıları oluşturmaları için yeterli olmamasıdır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'nda A2 düzeyi için yer alan dil yeterliliği: *“Basit, kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.”* olarak belirtilmiştir. Bu nedenle A2 dil düzeyindeki öğrencilerin, paragraf oluşturma ve tutarlı metinler yazma konusunda sorun yaşamaları, düşüncelerini birer cümlelik maddeler halinde oluşturmaları, bu dil düzeyi için beklenen yeterliliklerdir.

B2 dil düzeyindeki öğrenci metinlerine bakıldığında, en fazla zorluk yaşadıkları beş konu diğer düzeylerle ortaktır. Bunlar: kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği konularındır. Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerde ilk beş sorunun sıralaması kelime yazımı (201),

yanlış ek kullanımı (181), yanlış anlamda kelime kullanımı (85), yapı bakımından anlatım bozukluğu (70) ve noktalama eksikliği (27) olarak görülmektedir. Bunları sırasıyla yanlış noktalama (24), anlam bakımından anlatım bozukluğu, yabancı kelime kullanımı (8), yanlış bağlaç kullanımı (4) ve söz dizimi olarak kelimenin yanlış kullanımı (3) takip etmektedir. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerde ise bu sıralama kelime yazımı (255), yanlış ek kullanımı (162), yapı bakımından anlatım bozukluğu (65), noktalama eksikliği (37), yanlış anlamda kelime kullanımı (35) şeklindedir. Bu sorunları sırasıyla, anlam bakımından anlatım bozukluğu (29), yanlış noktalama (27), yabancı kelime kullanımı (7) ve yanlış bağlaç kullanımı (1) takip etmektedir.

B2 düzeyindeki öğrenci metnlerinin tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelemesi yapıldığında, genel olarak tutarlı, okunabilir ve paragraf yapısına uygun oldukları tespit edilmiştir. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı’nın belirlediği yazma becerisi düzeyleri ve yeterliliklerine göre B1 düzeyi için: “*Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.*” yeterliliği beklenmektedir. Buna göre B2 düzeyindeki öğrenci metninin tutarlı, okunabilir ve paragraf yapısına sahip olduğunu düşünürsek, öğrencilerin kendilerinden beklenen yeterliliğe ulaştıkları yorumunu yapmak mümkündür.

Dil düzeylerine göre yapılan hataların sayıları genel olarak A2’den C1’e doğru azalma gösterirken B2 düzeyinde, bazı konulardaki hata sayılarında, bir alt dil düzeyi olan A2’ye göre artış gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak B2 düzeyindeki öğrenci sayısının (30), A2 düzeyindeki öğrenci sayısından (20) fazla olması gösterilebilir.

C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde sırasıyla, Kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı, noktalama eksikliği sorunları öğrencilerin en çok zorlandıkları konular olarak belirlenmiştir. Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerde bu sıralama kelime yazımı (102), yanlış ek

kullanımı (66), yapı bakımından anlatım bozukluğu (31), yanlış anlamda kelime kullanımı (29), noktalama eksikliği (22) olarak tespit edilmiştir. Bu sorunları ise anlam bakımından anlatım bozukluğu (20), yanlış noktalama (8), yabancı kelime kullanımı (4) ve yanlış bağlaç kullanımı (1) takip etmektedir. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen hatalar, sırasıyla kelime Yazımı (146), yanlış ek kullanımı (106), yapı bakımından anlatım bozukluğu(41), yanlış anlamda kelime kullanımı(25), ortalama eksikliği (20) olarak tespit edilmiştir. Bunları, yanlış noktalama (19), yabancı kelime kullanımı (11), anlam bakımından anlatım bozukluğu (8) ve yanlış bağlaç kullanımı (2) sorunları takip etmektedir.

Ayrıca C1 düzeyindeki öğrencilerin yanlış noktalama, yabancı kelime kullanımı, anlam bakımından anlatım bozukluğu, yanlış bağlaç kullanımı konularında da zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. C1 düzeyindeki öğrencilerin söz diziminde herhangi bir hata yapmadıkları görülmüştür.

C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları tutarlılık, paragraf yapısı ve okunabilirlik açısından incelendiğinde, metinlerin genel anlamda tutarlı, okunabilir ve paragraf yapısı gözetilerek yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı’nın belirlediği yazma becerisi düzeyleri ve yeterliliklerine göre C1 düzeyi için: *“Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta bir denemde ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları vurgulayabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.”* yeterliliği beklenmektedir. Bu bağlamda, C1 düzeyindeki öğrenci metinlerinin, tutarlı olması ve paragraf yapısı dikkate alınarak yazılması, öğrencilerin istenen yeterliliğe ulaştıklarını göstermektedir.

Tablo 9’a bakıldığında her düzeyde ortak olan öğrenci hatalarının, dil seviyesi ilerledikçe genel olarak azaldığı yorumunu yapmak mümkündür. Ancak bazı hataların A2 düzeyindeki öğrenci metinlerinde görülme oranı diğer iki düzeye göre daha azdır. Örneğin; yanlış ek kullanımı konusunda A2 düzeyindeki öğrencilerin toplamda 144 hata yaptığı, B2

düzeyindeki öğrencilerin ise toplamda 343 hata yaptığı tespit edilmiştir. C1 düzeyinde ise toplam hata sayısı 172'yi bulmaktadır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Hindistanlı Yabancı Uyruklu Öğrenciler İle İkinci Dil Olarak Edinen Hindistanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sorunlarının Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunları dili yabancı dil olarak mı yoksa ikinci dil olarak mı öğrendiklerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin dil düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan yazma sorunları Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13.

Hindistanlı Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Karşılaştıkları Yazma Sorunları

	Hindistan'da Türkçe Öğrenenler	Türkiye'de Türkçe Öğrenenler
	Kelime Yazımı (117),	Kelime Yazımı (266),
	Yanlış Ek Kullanımı (46),	Yanlış Ek Kullanımı (98),
	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu	Noktalama Eksikliği (56),
<i>A2</i>	(32), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı	Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (47),
<i>Dil</i>	(31), Noktalama Eksikliği (27)	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu
<i>Düzeyi</i>	Kelime Yazımı (201),	(45)
	Yanlış Ek Kullanımı (181),	Kelime Yazımı (255),
<i>B2</i>	Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı	Yanlış Ek Kullanımı (162),
<i>Dil</i>	(85),	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu
<i>Düzeyi</i>	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu	(65), Noktalama Eksikliği (37),
	(70), Noktalama Eksikliği (27)	Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı (35)
<i>C1</i>	Kelime yazımı (102),	Kelime Yazımı (146),
<i>Dil</i>	Yanlış Ek Kullanımı (66),	Yanlış ek kullanımı (106),
<i>Düzeyi</i>	Yapı Bakımından Anlatım Bozukluğu	Yapı bakımından anlatım
	(31), Yanlış Anlamda Kelime Kullanımı	bozukluğu(41), Yanlış anlamda kelime
	(29), Noktalama Eksikliği (22)	kullanımı(25), Noktalama eksikliği (20)

Tablo 10'da Türkçeyi, yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil düzeylerine göre yazılı anlatımlarında yaptıkları hata sayıları verilmiştir. Her iki gruba bakıldığında üç düzeyde de aynı hataların öne çıktığı görülmektedir. Her iki grubun da en çok yaptıkları ilk beş hata şunlardır: Kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği.

Gruplar arası A2 seviyesindeki öğrencileri hatalarına bakıldığında kelime yazımı konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin toplam hata sayısı 177 iken; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hata sayısı 266 olarak belirlenmiştir. Bu derece anlamlı bir farkın çıkmasının nedeni olarak gruplar arasındaki öğrenci sayısını göstermek mümkündür. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrenci sayısı (5), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısının (15) 1/3' ü kadardır. Yanlış ek kullanımı konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 46, ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise 98 kez hata yaptıkları görülmüştür. İkinci gruptaki bu yığılmanın nedenini de aynı şekilde öğrenci sayısı ile açıklamak doğru olacaktır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok hata yaptıkları üçüncü konu,yapı bakımından anlatım bozukluğu (32) olarak tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde ise aynı sorun, beşinci sırada yer almaktadır. Bu bilgiden yola çıkarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, yapı bakımından anlatım bozukluğu konusunda diğer gruba göre daha fazla zorlandıkları yorumunu yapmak mümkündür. Yanlış anlamda kelime kullanımı konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 31, ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise toplamda 47 kez hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sorun her iki grupta da dördüncü sırada yer almıştır. Noktalama eksikliği, 56 hata ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için üçüncü sırada yer alırken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için 27 hata ile beşinci sırada yer almaktadır.

A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturduğu metinlerden sadece 5'inin tutarlı olduğu görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturduğu 5 metinden 4'ünün tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin tutarlı metinler yazma konusunda, Hindistan' da öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Metinler paragraf

yapısı açısından incelendiğinde ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarından sadece 6'sında paragraf yapısına uyulduğu gözlemlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ise oluşturdukları metinlerin tamamında paragraf yapılarının bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencileri, diğer gruba göre paragraf yapısı oluşturma ve tutarlı paragraflar yazma konusunda zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Metinler, okunabilirlik açısından incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

B2 düzeyindeki öğrenciler, her iki grupta da eşit sayıdadırlar (15). Bu nedenle B2 düzeyinde yapılan karşılaştırmalarla daha net sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. B2 düzeyindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, en çok zorlandıkları kelime yazımı konusunda toplamda 201 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin de en çok zorlandıkları kelime yazımı konusunda 255 kez hata yaptıkları görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime yazımı konusunda daha fazla zorlandıklarını söylemek mümkündür. Bunun nedeni olarak, Türkiye'de öğrenim gören bu öğrencilerin günlük hayatta kullanılan bozuk kelime yapılarıyla, diğer gruba oranla daha fazla karşılaşılıyor olmaları gösterilebilir. Her iki grupta da ikinci sorun olarak belirlenen yanlış ek kullanımı sorunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde 181 hata ile kendini gösterirken bu sayının, 162 ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde düştüğü gözlemlenmiştir.

Yanlış anlamda kelime kullanımı sorunu 85 hata ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaptıkları hatalarda üçüncü sırada yer almaktadır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise yanlış anlamda kelime kullanımı konusunda sadece 35 kez hata yaptıkları ve bu sorunun beşinci sırada yer aldığı görülmüştür. Bu farkın nedeni olarak, Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin günlük hayatlarında diğer gruba oranla daha fazla Türkçe ile iç içe olmaları gösterilebilir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen

öğrencilerin, diğer gruba göre yanlış anlamda kelime kullanımı konusunda daha fazla hata yaptıklarını söylemek mümkündür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok karşılaştıkları üçüncü sorun olarak yapı bakımından anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuyla ilgili toplamda 65 hata yaptıkları görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde ise toplamda 70 hata ile bu sorun dördüncü sırada yer almaktadır. Genel olarak bakıldığında yapı bakımından anlatım bozukluğu konusunda, gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok yaptıkları dördüncü hata olarak, noktalama eksikliği belirlenmiştir. Öğrencilerin noktalama eksikliğinden kaynaklanan toplamda 37 hatalarının olduğu görülmektedir. Diğer grupta ise noktalama eksikliğinden kaynaklanan toplamda 27 hata tespit edilmiş ve bu konu beşinci sırada yer almıştır. Genel olarak anlamlı bir farklılık görülmesine de Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranla noktalama konusunda daha fazla sorun yaşadıkları yorumunu yapmak mümkündür.

B2 düzeyindeki öğrenci metinleri, tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde, her üç kategoride de gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

C1 düzeyindeki öğrenci metinleri incelendiğinde sırasıyla; kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği sorunlarının her iki grupta da ortak olduğu görülmüştür. C1 düzeyindeki öğrencilerin gruplar arasındaki dağılımlarına bakıldığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sayısı 12; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin sayı da 15 olarak tespit edilmiştir.

Kelime yazımı konusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin toplamda 102; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise toplamda 146 hata yaptıkları görülmüştür. Bu verilere göre; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, B2 seviyesinde

olduğu gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranla kelime yazımı konusunda daha fazla yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Yanlış ek kullanımı konusunda da Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin toplamda 106 hata ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranda daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Bu sonuç, bir önceki dil düzeyi olan B2 düzeyinden elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yapı bakımından anlatım bozukluğundan kaynaklanan 31 hata yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise bu konu ile ilgili yaptıkları toplam hata sayısı 41'dir. C1 düzeyindeki katılımcı sayıları dikkate alındığında gruplar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği konularında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

C1 seviyesindeki öğrenci metinleri tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde, tutarlılık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak paragraf yapısı oluşturma konusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin diğer gruba göre daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Okunabilirlik konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin oluşturduğu metinlerden yalnızca birinin zor okunur olduğu; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinin ise 4'ünün zor, 2'sinin kısmen okunabilir olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak Tablo 10'a bakıldığında, her iki grupta ve her düzeyde de en çok karşılaşılan ilk beş yazma sorununun değişiklik göstermediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin A2 dil düzeyinden beri çözümlenemeyen sorunlarının, C1 seviyesine kadar devam etmiş olması gösterilebilir. Elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrencilerin dil düzeyleri arttıkça yaptıkları hata miktarının azaldığını söylemek mümkündür. Ancak B2 düzeyindeki yanlış ek kullanımından kaynaklanan hataların toplamının 181' ya; yapı

bakımından anlatım bozukluklarından kaynaklanan hataların da 70'e yükselmesi istisnai durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kelime yazımı nedeniyle yapılan hata sayılarına bakıldığında, her dil düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba oranla daha fazla hata yaptıkları gözlemlenmiştir. C1 düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yanlış ek kullanımından kaynaklanan hatalarının toplamı 106 olarak tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin ise yanlış ek kullanımından kaynaklanan hataların toplamının 66 olduğu görülmektedir. Bu düzeyde gruplar arasında kelime yazımından sonra anlamlı bir farklılık da yanlış ek kullanımındadır. Bu verilerden yola çıkılarak, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba göre yanlış ek kullanımı konusunda daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca yabancı kelime kullanımından kaynaklanan hata sayılarına bakıldığında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin toplamda 42 kez hata yaptıkları görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ise yabancı kelime kullanımından kaynaklanan hatalarının sayısı 13'tür. Bu sonuçtan hareketle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında, diğer gruba göre yabancı kelimeleri daha fazla kullandıklarını söylemek mümkündür.

Bölüm V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin araştırmanın amaçlarına bağlı olarak sonuçlar ortaya konmuş, alan yazında yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaşadıkları sorunları ortaya koyan daha önceki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılarak tartışılmış, son kısımda ise önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

1. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sorunlarda: kelime yazımı, yanlış anlamda kelime kullanımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, anlam bakımından anlatım bozukluğu, noktalama eksikliği, yanlış noktalama, yabancı kelime kullanımı, yanlış bağlaç kullanımı, tutarlılık, paragraf yapısı, okunabilirlik ve başlık sorunu olmak üzere 14 tema tespit edilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, sırasıyla kelime yazımı (667), yanlış ek kullanımı (376), yapı bakımından anlatım bozukluğu (153), noktalama eksikliği (113), yanlış anlamda kelime kullanımı (108), anlam bakımından anlatım bozukluğu (67), yanlış noktalama (61), yabancı kelime kullanımı (42), yanlış bağlaç kullanımı (3), söz dizimi bakımından kelimenin yanlış yerde kullanımı (1) konularında hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalar ise: kelime yazımı (420), yanlış ek kullanımı (313), yanlış anlamda kelime kullanımı (145), yapı bakımından anlatım bozukluğu (133), noktalama eksikliği (76), yanlış noktalama (50), anlam bakımından anlatım bozukluğu (47), yabancı kelime kullanımı (13), yanlış bağlaç kullanımı (5), söz dizimi bakımından kelimenin yanlış yerde kullanımı (3) olarak belirlenmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, noktalama eksikliği, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yabancı kelime kullanımı ve yanlış noktalama konularında, diğer gruba

göre daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ise yanlış anlamda kelime kullanımı, yanlış bağlaç kullanımı ve söz dizimi bakımından kelimenin yanlış yerde kullanımı konularında, diğer gruba göre daha fazla hata yaptıkları görülmüştür.

Öğrenci metinlerinde tutarlılığa bakıldığında, metinlerin genel anlamda tutarlı olduğu belirlenmiştir. Ancak Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla tutarsız metinler oluşturma oranlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerin oluşturdukları 32 yazılı anlatım incelendiğinde, yalnızca birinin tutarsız olduğu; Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu 49 metinden ise 16’sının tutarsız olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin tutarlılık konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılabılır.

Metinler paragraf yapısı açısından incelendiğinde, paragraf oluşturma konusunda Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde, 49 metinden 10’unun paragraf yapısına kısmen sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 12 metinde paragraf yapısının olmadığı tespit edilmiştir. Metinler okunabilirlik açısından incelendiğinde, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerin tamamına yakını okunabilir metinler oluştururken, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu metinlerin yaklaşık yarısının okunabilir olduğu görülmüştür. Bundan dolayı Türkiye’de öğrenim gören Hindistanlı öğrencilerin, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla okunaklı yazma konusunda daha fazla sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca öğrenci metinlerinden sadece 4’ünün başlık içerdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu veriye göre öğrencilerin yazılı anlatımlarına başlık koymak konusunda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

Araştırmadan elde edilen verilere göre; A2 düzeyindeki Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında, kelime yazımı (117), yanlış ek kullanımı (46), yapı bakımından anlatım bozukluğu (32), yanlış anlamda kelime kullanımı (31), noktalama eksikliği (27) bu sorunları anlam bakımından anlatım bozukluğu (19), yanlış noktalama(16) ve yabancı kelime kullanımı (1) takip etmektedir. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen sorunlar ise sırası ile kelime yazımı (266), yanlış ek kullanımı (98), noktalama eksikliği (56), yanlış anlamda kelime kullanımı (47), yapı bakımından anlatım bozukluğu (45) olarak belirlenmiştir. Bunları ise anlam bakımından anlatım bozukluğu (33), yabancı kelime kullanımı (25), yanlış noktalama(15) ve söz dizimi açısından yanlış kelime kullanımı (1) izlemektedir. A2 düzeyindeki öğrencilerin tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı konularında genel anlamda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

B2 dil düzeyinde olan ve Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerde ilk beş sorunun sıralaması kelime yazımı (201), yanlış ek kullanımı (181), yanlış anlamda kelime kullanımı (85), yapı bakımından anlatım bozukluğu (70) ve noktalama eksikliği (27) olarak görülmektedir. Bunları sırasıyla yanlış noktalama (24), anlam bakımından anlatım bozukluğu, yabancı kelime kullanımı (8), yanlış bağlaç kullanımı (4) ve söz dizimi olarak kelimenin yanlış kullanımı (3) takip etmektedir. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerde ise bu sıralama kelime yazımı (255), yanlış ek kullanımı (162), yapı bakımından anlatım bozukluğu (65), noktalama eksikliği (37), yanlış anlamda kelime kullanımı (35) şeklindedir. Bu sorunları sırasıyla, anlam bakımından anlatım bozukluğu (29), yanlış noktalama (27), yabancı kelime kullanımı (7) ve yanlış bağlaç kullanımı (1) izlemektedir. B2 düzeyindeki öğrenci metinlerinin tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelemesi yapıldığında, genel olarak tutarlı, okunabilir ve paragraf yapısına uygun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dil düzeylerine göre yapılan hataların sayıları genel olarak A2'den C1'e doğru azalma

gösterirken B2 düzeyinde, bazı konulardaki hata sayılarında, bir alt dil düzeyi olan A2'ye göre artış gözlenmiştir. Bunun nedeni olarak B2 düzeyindeki öğrenci sayısının (30), A2 düzeyindeki öğrenci sayısından (20) fazla olması gösterilebilir.

C1 düzeyinde olan ve Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerin kelime yazımı (102), yanlış ek kullanımı (66), yapı bakımından anlatım bozukluğu (31), yanlış anlamda kelime kullanımı (29), noktalama eksikliği (22) konularında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu konuları ise anlam bakımından anlatım bozukluğu (20), yanlış noktalama (8), yabancı kelime kullanımı (4) ve yanlış bağlaç kullanımı (1) takip etmektedir. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen hatalar, sırasıyla kelime Yazımı (146), yanlış ek kullanımı (106), yapı bakımından anlatım bozukluğu(41), yanlış anlamda kelime kullanımı(25), noktalama eksikliği (20) olarak tespit edilmiştir. Bunları, yanlış noktalama (19), yabancı kelime kullanımı (11), anlam bakımından anlatım bozukluğu (8) ve yanlış bağlaç kullanımı (2) sorunları takip etmektedir.C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları tutarlılık, paragraf yapısı ve okunabilirlik açısından incelendiğinde, metinlerin genel anlamda tutarlı, okunabilir ve paragraf yapısı gözetilerek yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Alt probleme ilişkin sonuçlar:

A2 düzeyindeki öğrencilerin hatalarına bakıldığında, kelime yazımı konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin toplam hata sayısı 177 iken; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hata sayısı 266 olarak tespit edilmiştir. Bu farkın nedeni olarak, gruplar arasındaki öğrenci sayısını göstermek mümkündür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyindeki öğrenci sayısı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısının 1/3' ü kadardır. Yanlış ek kullanımı konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 46, ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise 98 kez hata yaptıkları görülmüştür. İkinci gruptaki bu yığılmanın nedenini de aynı şekilde katılımcı sayısı ile açıklanabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, yapı bakımından anlatım bozukluğu

konusunda diğer gruba göre daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yanlış anlamda kelime kullanımını konusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin 31, ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ise toplamda 47 kez hata yaptıkları görülmüştür. Noktalama eksikliği, 56 hata ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için üçüncü sırada yer alırken, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için 27 hata ile beşinci sırada yer almıştır. A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde, Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin tutarlı metinler yazma konusunda, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Metinler paragraf yapısı açısından incelendiğinde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba göre paragraf yapısı oluşturma ve tutarlı paragraflar yazma konusunda daha fazla zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metinler, okunabilirlik açısından incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Elde edilen verilere göre;B2 düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime yazımını konusunda daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta da ikinci sorun olarak belirlenen yanlış ek kullanımını sorunu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde 181 hata ile kendini gösterirken bu sayının, 162 ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerde düştüğü belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba göre yanlış anlamda kelime kullanımını konusunda daha fazla hata yaptıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok karşılaştıkları üçüncü sorun olarak yapı bakımından anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Yapı bakımından anlatım bozukluğu konusunda, gruplar arası anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Genel olarak anlamlı bir farklılık görülmese de B2 düzeyinde, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ğrencilerin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranla noktalama konusunda daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. B2 düzeyindeki

öğrenci metinleri, tutarlılık, okunabilirlik ve paragraf yapısı açısından incelendiğinde ise her üç kategoride de gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

C1 düzeyindeki öğrenci metinleri incelendiğinde sırasıyla; kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozukluğu, yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği sorunlarının her iki grupta da ortak olduğu belirlenmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, B2 seviyesinde olduğu gibi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranla kelime yazımı konusunda daha fazla yanlış yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yanlış ek kullanımı konusunda da Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin toplamda 106 hata ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere oranda daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yapı bakımından anlatım bozukluğundan kaynaklanan hata sayılarına bakıldığında, gruplar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığını görülmüştür. Aynı şekilde yanlış anlamda kelime kullanımı ve noktalama eksikliği konularında da gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

C1 seviyesindeki öğrenci metinlerinde tutarlılık açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak paragraf yapısı oluşturma ve okunabilirlik konusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin diğer gruba göre daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Her iki grupta ve her düzeyde de en çok karşılaşılan ilk beş yazma sorununun değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin A2 dil düzeyinden beri çözümlenemeyen sorunlarının, C1 seviyesine kadar devam etmiş olması gösterilebilir. Elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrencilerin dil düzeyleri arttıkça yaptıkları hata miktarının azaldığını belirlenmiştir. Ancak B2 düzeyindeki yanlış ek kullanımından kaynaklanan hataların toplamının 181'e; yapı bakımından anlatım bozukluklarından kaynaklanan hataların da 70'e yükselmesi istisnai durumlar olarak tespit edilmiştir.

Kelime yazımı nedeniyle yapılan hata sayılarına bakıldığında, her dil düzeyinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba oranla daha fazla hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin, diğer gruba göre yanlış ek kullanımı konusunda daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında, diğer gruba göre yabancı kelimeleri daha fazla kullandıklarını tespit edilmiştir.

Tartışma

Tunçel (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe (Ydt) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları” adlı çalışmasında Türkçe öğrenen başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışlarının neler olduğunu tespit etmiştir. Çalışma başlangıç seviyesinde ele alındığı için sadece yazım yanlışlarına odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada öğrencilerin yazım yanlışları; harf ve noktalama, sözcük ve ek yazımı yanlışları olmak üzere 3 tema üzerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada da A2 düzeyindeki öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunların yazım yanlışları olması, iki çalışmanın benzer sonuçları içerdiğini ortaya koymaktadır.

Buna benzer olarak temel seviyede yapılan bir diğer çalışmada Nurlu ve Kutlu (2015), A1 seviyesindeki Afganistanlı öğrencilerin yazma sorunlarını incelemiştir. Çalışmanın verilerini A1 seviyesindeki öğrencilere ait yazılı sınavları, öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri oluşturan araştırmada, öğrencilerin yaptığı yanlışlar yazım, ek ve kelime yanlışlıkları şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada sadece temel düzey ele alınmadığından farklı açılardan da değerlendirmeler yapılmıştır.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), B2 (Orta) seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini “yanlış çözümlene yaklaşımına” göre değerlendirdiği çalışmasında B seviyesindeki 42 öğrenciye yazdırılan kompozisyonları incelemiştir. Değerlendirme sonucunda; toplam 1282 yanlış belirlenmiştir. Yapılan bu yanlışların % 31’i

dil bilgisel % 9,9'u söz dizimsel, % 44,46'sı yazım-noktalama ve % 14,4'ü de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır. Bu çalışmanın verilerine bakıldığında B2 dil seviyesindeki öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun yazım ve noktalama (579) olduğu tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama yanlışlarını, dil bilgisel yanlışların (529), sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışların (125) ve söz dizimsel yanlışların (3) takip ettiği görülmüştür. Bu bakımdan çalışma sonuçlarının, Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) çalışma sonuçları ile benzerlik taşıdığını görülmüştür. Ancak B2 seviyesindeki öğrenci grupları birbirinden bağımsız olarak değerlendirildiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil bilgisel yanlışlarının (272), yazım ve noktalama yanlışlarından (252) fazla olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan çalışmanın, Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) çalışmalarından farklı bir sonuca ulaştığını söylemek mümkündür.

Orta düzey yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceleyen bir diğer çalışmada İnan (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirmiş, B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarının Keshavarz'in (2011) yanlış analizi tasnifine göre analiz etmiştir. Çalışmanın sonuçları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri açısından değerlendirildiğinde, her iki araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Ancak bu araştırmada, söz dizimsel yanlışların (3) oldukça az gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni söz dizimi olarak Hintçenin Türkçe ile benzerlik göstermesidir. Çalışma, İnan'ın (2014) çalışması ile bu bakımdan farklılık yönünden ayrılmaktadır.

Arslan ve Klicic (2015), B2 düzeyindeki yazma sorunlarını Bosna Hersekli öğrencilere uyguladığı çalışmada 15 öğrenciden veri toplamış, araştırmada, elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla Türkçedeki ğ, ö, ı, ü, j, gibi harflerin yazımında

sıklıkla sorun yaşadıkları belirlemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilere verilen kelimelerden yazılı bir paragraf oluşturulması istenmiş ancak çoğunlukla öğrencilerin kelime hazinelerinin dar olmasından dolayı bu paragrafı oluşturamadıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da B2 düzeyindeki öğrencilerin, en çok zorlandıkları konu olan kelime yazımı konusundaki yanlışlarının (456) önemli bir kısmının, Türkçe karakterli harfleri yanlış kullanmaları nedeniyle gerçekleştiği görülmüştür. B2 düzeyindeki öğrencilerin paragraf yazma düzeylerine bakıldığında ise, her iki grupta da anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte, öğrencilerin genel olarak tutarlı ve okunabilir paragraflar oluşturma konusunda sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın, Arslan ve Klicic'in (2015) çalışmalarından ayrıldığını söylemek mümkündür.

(2014), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorlukları ele aldığı çalışmasında, 51 öğrenciye, Türkçenin bazı dil bilgisi ve yazım konularının başlıklarını içeren ve bu başlıkların onları ne kadar zorladığını belirtmeleri için üçlü derecelendirme sistemiyle (çok zorlanırım, biraz zorlanırım, hiç zorlanmam) hazırlanmış bir ölçek sunmuştur. Öğrenciler eş seslilik, fiilimsiler, edatlar, deyimler, şahıs ekleri, iyelik ekleri, ünlü türemesi, bağlaçlar, ek eylem gibi konularda daha çok zorlandıklarını; gerçek anlam, somut anlam, isimler, fiiller, büyük harflerin kullanılışı, çokluk eki, soru eki, olumsuzluk eki ve cümlenin öğeleri gibi konularda ise daha az zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da en çok karşılaşılan sorunların kelime yazımı, yanlış ek kullanımı, yapı bakımından anlatım bozuklukları, anlam bakımından anlatım bozuklukları, noktalama eksikliği, yanlış noktalama, yanlış bağlaç kullanımı gibi yazım, noktalama ve dil bilgisi konularında yaşanması, bu çalışmanın verileri ile örtüşmektedir.

Şengül'ün (2014), yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununun hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında, C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciye 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve dikte yöntemiyle

metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada da C1 ve diğer düzeylerdeki öğrencilerin daha çok kelime ve ek yazımında zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki sorunun genellikle Türkçe karakterli harflerin yanlış yazımı ve kalınlık incelik kuralına uyulmamasından kaynaklanması nedeniyle çalışma sonuçları, Şengül'ün (2014) çalışması ile benzerlik taşımaktadır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Dil öğretim çalışmalarında dil öğretim ortamına bağlı olarak ortaya çıkan yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi çalışmalarının bu çalışmadakine benzer bir şekilde diğer araştırmalarda araştırmacılar tarafından göz önünde bulundurulabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan ortak sorunların çözümüne ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan ders materyallerinde özellikle de kurs kitaplarında çalışmanın verilerinden yararlanılabilir.
- Bu alanda ders veren okutmanlara yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı yazılı anlatım sorunlarının giderilmesine ilişkin eğitim verilebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi* (Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü).
- Akarsu, Bedia (1998), *Wilhelm von Humboldt’da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. TDK Yay. İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), s. 209-220.
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği: *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5, /2, 169-182.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (2. Baskı). *Adapazarı: Sakarya Kitapevi*.
- Ak Başoğlu, D. ve Can F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10: 100- 119.
- Bahar, H. İ. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Bilgin, M. (2006). Anlamdan anlatıma Türkçemiz (2. Baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Boylu, E . (2014). Dil- kültür ilişkisi ve İran’ da Türkçe öğretimine etkisi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı II) : 19-28.
- Büyükkız, K.K.& Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 51-62.

- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* 3/10 Winter 2010.
- Cook, V. (1996). Second language learning and language teaching. *London: Arnold*.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research: choosing among five traditions. *London: Sage Publications*.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 28 /1 (165-176 s.)*.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). Türk dili el kitabı. *Ankara: Grafiker Yayıncılık*.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler", *TÜBAR-XXX-/Güz*, ss. 51-72
- inhttp://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/af_ozellikler/af_ozellikler.htm (erişim tarihi 23.03.2013)
- Demircan, Ö. (1990), Yabancı-dil öğretim yöntemleri. *İstanbul: Can Ofset*.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe öğretimi. *Ankara: Pegema Yayıncılık*.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y.S. (2005). The sage handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: *Sage Publications*.
- Durmuş, M. ,Okur, A. (2013),Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. (ss. 181-200). *Ankara: Grafiker Yayınları*.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar, *International Journal of Language Academy* 2/3 Autumn 2014 99/119.
- Ergin, M. (1985). Türk dil bilgisi, *İstanbul: Boğaziçi Yayınları*.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.: 3/12 .
- Göğüs, Beşir (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazım eğitimi. *Ankara: Kadioğlu Matbaası*.
- Gökalp, Z. (2003). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. (9. Basım) Ankara: Remzi Kitabevi.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/ 9, 619- 649.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği), *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135- 152.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661- 696.
- Karaca, V. İ. (2009). Türkçenin söz dizimine dilbilimsel bir bakış, Prof. Dr. Günay Karaağaç, *Türkçenin Söz Dizimi, Kesit Yayınları / 12*, İstanbul-2009, 209 S. Turkish Studies, 2577- 2585.
- Kongar, E. (2005). *Kültür Üzerine*. (5.baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Maltepe, Saadet (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Ankara: *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.*
- Merriam, S. B. (2013). Qualitative research and case study applications in education (çev. S. Turan). Ankara: Nobel yayınevi. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Maden, S., Dincel, Ö. Ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/ 2 2015 748- 769.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye al yazma sorunları: Afganistan örneği, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, Aralık 2015, 25 (2), 67- 87.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri- Alan Araştırması. Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. *New bury Park: Sage Publication.*
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası etkileşim odaklı yaklaşım uyarınca metin çalışmaları, *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
- Rooks, G. M. (1999). Paragraph power: communicating ideas through paragraphs. *New York: Longman.*
- Sarıtaş, H. (2014). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ,Türkçe Öğretmenliği Programı ,Yüksek Lisans Tezi, Kültürel yaklaşımın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve öğrenci görüşleri. İzmir.

- Selvikavak. E. (2006). Yüksek Lisans Tezi -Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama, Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3/ 1. 325- 339.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımınkullanımı için model önerisi, *International Journal of Language Education and Teaching* ,1/3, 43- 60.
- Taha, T., Ünlü, S. (2013), Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme, Ankara.
- Tekşan, K. (2001). Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. 4.baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Timurtaş, F.K. (1980). Dil Meselesi. *Milli Eğitim ve Kültür*, 2/ 8, 35- 46.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38- 44.
- Tok, M. (2013a). İletişimsel dil yaklaşımı ve sosyal etkinlikler bağlamında makedonyalı öğrencilere yönelik uygulamalı bir çalışma. *VIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*, 414-426.
- Tok, M. (2013b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10/23,1- 25.
- Tok, M. (2013c). Yabancılarla türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 (6/ 1), 249- 279.

- Topuzkanam, E. (2014) :Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3/ 2 2014, 274- 290.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe (ydt) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *International Journal of Social Science*, 6 (3), 729- 745.
- Turhan, M. (1969). Kültür Değişmeleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uygur N. (1984). *Kültür Kavramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi, Dil Dergisi, Sayı 142 Ekim-Kasım-Aralık, s.46- 60.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, Alemdar (2002). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). Case study research design and methods, London: Sage Publications.