

T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**C1 SEVİYESİ YABANCI ÖĞRENCİLERİN
YAZMA SINAVINA YÖNELİK BİR
DEĞERLENDİRME**

Yüksek Lisans Tezi

Öznur YILDIRIM

Danışman

Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

Erzincan 2018

TEZ BİLDİRİMİ

"C1 SEVİYESİ YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA SINAVINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME" adlı "**Yüksek Lisans**" tezim tarafımda intihal programı ile incelenmiş olup tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durumun olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda kural ve davranışların gerektirdiği üzere, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Öznur YILDIRIM



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının Türkçe Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri:

Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN



Jüri:

Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK



Jüri:

Dr. Öğr. Üyesi Fethi KAYALAR



C1 SEVİYESİ YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA SINAVINA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Öznur YILDIRIM

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2018**

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN

ÖZET

Anlatmaya dayalı beceriler arasında yer alan yazma becerisi hedef dile ait temel yapı ve kelime dağarcığının öğrenciye kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır. Hedef dilde oluşturulan yazma alıştırmaları aynı zamanda diğer becerilerin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Çalışmada tez çalışmasında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde son üç sene içerisinde Türkçe öğrenmiş C1 düzeyi 100 yabancı öğrencinin yazma sınavlarındaki başarı durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan biri olan yazma becerisini ne derece elde ettikleri; dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uyma durumları ve akademik hazırbulunuşlukları bu tez çalışmasının inceleme alanlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan C1 düzeyi 100 öğrenciden elde edilen veriler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin kazanımına ışık tutacaktır.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi, C1 düzeyi

**AN EVALUATION OF C1 LEVEL FOREIGN STUDENTS' WRITING EXAM
AS AN ASSESSMENT OF THE LEVEL OF FOREIGN STUDENTS**

Öznur YILDIRIM

**Erzincan Binali Yildirim University, Institute of Social Sciences, Department of
Turkish Language Teaching**

M. A Thesis, August 2018

Thesis Supervisor: Assist. Prof. M. Abdullah ARSLAN

ABSTRACT

Writing skill which is one of the narrative skills plays a major role in gaining the basic structure and vocabulary of foreign language. Writing exercises in foreign language also help developing other skills. In this study, it is aimed to examine the achievement in writing exams of hundred students who have studied Turkish in the Istanbul University Language Center for the past three years. This thesis consists of students learning outcomes of writing skills which is one of the most difficult language skills, grammar, spelling and punctuation rules used by foreign students and academic standing of foreign students. In this context, this study is based on documentary analysis within the qualitative methods. The data obtained from hundred C1 level students will be guided the development of writing skills of students who tend to learn Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Writing Skills, C1 level.

ÖN SÖZ

“And içerek söylüyorum. Ben, Buhara’nın sözüne güvenilir imamlarından birinden ve başkaca Nişaburlu bir imamdan işittim. İkisi de senetleriyle bildiriyorlar ki Yalvacımız kıyamet belgelerini, ahir zaman karışıklıklarını bildirdiği sırada “Türk dilini öğreniniz. Çünkü onlar için uzun sürecek bir egemenlik vardır.” diye buyurmuştur. Bu söz (hadis) doğru ise –sorgusu kendilerinin üzerine olsun- Türk dilini öğrenmek çok gerekli (vacip) bir iş olur; yok, bu söz doğru değilse akıl da bunu emreder.”

Kaşgarlı Mahmut- DLT.

Tarih boyunca Türkler geniş coğrafyalara hükmetmiş, birçok milleti etkilemiş ve zengin dili, köklü tarihi, engin kültürü ile diğer milletlerce daima merak edilen bir kavim olmuştur. Bu merak Türklerin dilini öğrenme isteğini ve ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bugün Türkçe, geniş bir coğrafyada milyonlarca insan tarafından konuşulan bir dildir. Başta Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere; KKTC, İran, Irak, Suriye, Gagavuzya, Yunanistan, Bulgaristan, Makedonya, Bosna Hersek, Kosova gibi birçok ülkede konuşulmaktadır. Elbette, Türkçenin konuşulduğu alanı sadece bu coğrafyalar ile sınırlandıramayız. Doğu Türkistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Karakalpakistan, Türkmenistan, Azerbaycan gibi diğer Türk ülkeleri de Türkçe konuşulan coğrafyalar listesinde bulunmaktadır. Ayrıca Avrupa, Amerika ve bazı Uzak Doğu ülkelerinde bulunan Türklerle Türkçenin hâkimiyet alanı genişlemektedir. On asır evvel Kaşgarlı Mahmut’un Türk varlığına armağan ettiği değerli eseri Divanü Lügat’it Türk’te de ifade ettiği üzere, Türk dilini öğrenmek elzem bir iştir.

Bir dilin tam anlamıyla öğrenilmesi temel beceriler olan okuma- anlama, dinleme, konuşma ve yazma alanlarının eşit oranda geliştirilmesi, ilerletilmesi ile mümkündür. Bahsini ettiğimiz bu becerilerden yazma becerisi, hedef dili öğrenen bireylerin en çok zorlandığı alandır. Yazma becerisi aynı zamanda bireyin hedef dili öğrenirken nerelerde sıkıntı yaşadığını görmede öğreticilere kolaylıklar sağlayan bir alandır. Dolayısıyla bireylerin hedef dilde yazdıklarının dil öğretim sürecine ışık tutması açısından önem taşımaktadır.

Çalışmamızda son 3 yıl içerisinde İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş 100 öğrencinin yazma sınavları yazma becerisi doğrultusunda kontrol edilmiştir. Çalışmamız 4 ana bölümden oluşmaktadır: Giriş, kuramsal çerçeve, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler. Çalışmamızın giriş kısmında Türk dili ve Türk dili yönelik birtakım nitel ve nicel veriler paylaşılmış; ardından tezin kapsamı, problem durumu, amaç, önem ve sınırlılıkları, evren, çeşitli tanımlar ve temel kavramlar sunulmuştur. Giriş kısmında tezle ilgili bu bilgiler verildikten sonra ikinci bölüm olan kuramsal çerçeve verilmiştir. Son bölüm olan bulgular ve yorumlarda 100 öğrencinin yazma sınavları incelenmiş, elde edilen bulgular paylaşılmış ve yorumlanmıştır. Çalışmamızın süreç sonunda sınavlarda öğrencilerin Türkçe yazma becerisini ne derece elde ettikleri, Türkçeyi öğrenirken zorluk çektikleri noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda çalışmamızın yapılacak diğer çalışmalara da yardımcı olması umudunu taşımaktayız.

Yüksek lisans eğitimim boyunca büyük bir sabır ve hoşgörü ile bana yol gösteren, beni yetiştiren ve benden desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. M. Abdullah ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Her defasında beni güler yüzle karşılayan, bana çok şey katan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan ULUDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Mahmut YAKAR ve Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim. Eğitim hayatımın başından beri hep yanımda olan, desteğini ve duasını daima hissettiğim kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN'a; her defasında yüzümde kocaman bir tebessümle yâd ettiğim, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK'e; yabancılara Türkçe öğretimi gibi pek değerli ve önemli bir alanla tanışmamı ve bu alanda çalışmamı sağlayıp unutulmaz deneyimler kazanmama vesile olduğu için sayın Prof. Dr. Osman MERT hocama en kalbî teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans sürecinde beni daima güler yüzle sıcak yuvalarında misafir eden motivasyon kaynağım Ararat ailesine yürekten teşekkürü bir borç bilirim. Benden desteğini ve duasını esirgemeyen, bana daima inanan ve güvenen canım aileme ve dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Öznur YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ.....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	IV
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VII
KISALTMALAR.....	XIII
ŞEMALAR DİZİNİ	XIV
GÖRSELLER DİZİNİ	XV
TABLOLAR DİZİNİ	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Kapsamı	7
1.2. Problem Durumu	7
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	9
1.7. Tanımlar ve Temel Kavramlar	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	12
A. DİL ÖĞRETİM VE ÖĞRENİMİNE YÖNELİK BAZI KAVRAMLARIN AÇIKLANMASI	12
1. Ana Dili, Anadil, İkinci Dil, Yabancı Dil, Tek Dillilik, İki Dillilik, Çok Dillilik.....	12
2. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları Arasındaki İlişki.....	13
B. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİNE KISA BİR BAKIŞ	14
C. DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BİRTAKIM KAVRAMLAR	16
1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler.....	18
1.1.1. Beceriler İlkesi	19

1.1.2. Kullanılabilirlik İlkesi	19
1.1.3. Gerçekçilik İlkesi	19
1.1.4. Girdi İlkesi	19
1.1.5. Uygulama İlkesi	19
1.1.6. Dönüt İlkesi.....	19
1.1.7. Eşitlik İlkesi	20
1.1.8. Sorumluluk İlkesi.....	20
1.1.9. İdeal Hız İlkesi	20
1.1.10. Sarmal Eğitim İlkesi.....	20
1.1.11. Dil- Kültür Birlikteliği İlkesi	20
1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	20
1.2.1. Dil Öğretiminin Planlanması	20
1.2.2. Tüm Dil Becerilerini Dikkate Alma.....	21
1.2.3. Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa	21
1.2.4. Yakından Uzağa, Somuttan Soyuta	21
1.2.5. Bilinenden Bilinmeyene.....	21
1.2.6. Hedef Dili Öğretirken Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma	21
1.2.7. Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma.....	21
1.2.8. Tek Seferde Tek Yapıyı Sunma	22
1.2.9. Öğrencileri Cesaretlendirme ve Aktif Kılma	22
1.2.10. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma.....	22
1.2.11. Dil Öğretimini Sınıftan Gerçek Hayata Taşıma.....	22
1.2.12. Yaparak Yaşayarak Öğrenme	22
1.2.13. Verilen Bilgi ve Örneklerin Güncel ve Hayata Uygun Olması	23
1.2.14. Ekonomiklik İlkesi.....	23
1.2.15. Ölçme ve Değerlendirmede Birlik İlkesi	23
1.3. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları.....	23
1.3.1. Sözel Yaklaşım	24
1.3.2. Görsel Yaklaşım.....	24
1.3.3. Konusal Yaklaşım	24
1.3.4. Doğal Yaklaşım.....	24
1.3.5. Yapısalcı ve Bilimsel Yaklaşım.....	24

1.3.6. İşitsel- Dilsel Yaklaşım.....	24
1.3.7. Bilişsel Yaklaşım	24
1.3.8. İletişimsel Yaklaşım.....	25
1.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	25
1.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	25
1.4.2. Düzvarım (Dolaysız/ Direkt) Yöntem.....	25
1.4.3. Berlitz Yöntemi.....	25
1.4.4. Seçmeceli Yöntem	26
1.4.5. Telkin Yöntemi	26
1.4.6. Sözlü Yöntem.....	26
1.4.7. İşitsel- Dilsel Yöntem	26
1.4.8. Sessiz Yol Yöntemi.....	26
1.4.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	26
1.4.10. İletişimsel Yöntem	27
1.4.11. Bilişsel Yöntem.....	27
1.4.12. Drama Yöntemi.....	27
1.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	27
1.5.1. Düz Anlatım/ Anlatma.....	27
1.5.2. Soru-Cevap.....	28
1.5.3. Gösteri/ Gösterip Yaptırma.....	28
1.5.4. Tartışma	28
1.5.5. Örnek Olay.....	28
1.5.6. Benzetim	28
1.5.7. Beyin Fırtınası.....	29
1.5.8. İş Birlikli Öğrenme	29
1.5.9. Gezi	29
D. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNE GÖRE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE KURLAR.....	30
E. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	34
1. Türkiye’de ve Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi	34
F. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİ ALANLARI VE ÖNEMİ	40
G. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ	43

H. BENZER ARAŞTIRMALAR	47
I. YÖNTEM.....	48
1. Araştırma Modeli (Deseni)	48
2. Veri Toplama Araçları	49
3. Verilerin Analizi	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
BULGULAR VE YORUMLAR	50
1. SES OLAYLARI DÜZEYİNDE YAPILAN YANLIŞLAR.....	50
1.1. Aykırılma	50
1.2. Büzüşme (Büzülme)	51
1.3. Dudaksıllaşma	52
1.4. Ön Ses Düşmesi.....	52
1.5. İç Ses Düşmesi.....	52
1.6. Son Ses Düşmesi	53
1.7. İlk Hece Düşmesi.....	54
1.8. Orta Hece Düşmesi	54
1.9. Son Hece Düşmesi.....	55
1.10. Eksiltme (Eksiltim, Eksilti)	56
1.11. Genizsileşme.....	57
1.12. Yutaksıllaşma	57
1.13. Göçüşme (Yer Değiştirme).....	58
1.14. İkizleşme.....	60
1.15. Örneksime	61
1.16. Ötümlüleşme.....	62
1.17. Ötümsüzleşme	63
1.18. Sürtünmelileşme (Sızıcılaşma)	63
1.19. Sürtünmesizleşme (Akıcılaşma)	64
1.20. Ön Ses Türemesi.....	64
1.21. İç Ses Türemesi	64
1.22. Son Ses Türemesi	65
1.23. Daralma	65
1.24. Benzeşme.....	66

1.25. Düzleşme	66
1.26. İncelme (İnceleşme)	67
1.27. Kalınlaşma	68
1.28. Genişleme	69
1.29. Yuvarlaklaşma	70
1.30. Yumuşama	70
1.31. Ünlüleşme	71
2. SÖZCÜK DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR.....	72
2.1. İsim Tamlamaları.....	72
2.1.1. Belirtili İsim Tamlaması	72
2.1.2. Belirtisiz İsim Tamlaması	74
2.2. Sıfat Tamlamaları	75
2.3. Sıfat- Fiil Grubu.....	77
2.4. İsim- Fiil Grubu	78
2.5. Zarf- Fiil Grubu	79
2.6. Edat Grubu.....	80
2.7. Bağlama Grubu.....	80
3. CÜMLE DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR.....	82
3.1. Söz Dizimi Açısından Karşılaşılan Yanlışlar	82
3.2. Özne Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar.....	83
3.3. Nesne Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar	83
3.4. Yer Tamlayıcısı Açısından Karşılaşılan Yanlışlar	84
3.5. Yüklem Açısından Karşılaşılan Yanlışlar	84
4. YAZIM VE NOKTALAMA DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR.....	85
4.1. Büyük Harf Kullanımı Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar	85
4.2. Birleşik Sözcüklerin Yazımı Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar.....	85
4.3. Bağlama Edatı Olan Ki'nin Yazımında Karşılaşılan Yanlışlar	86
4.4. Bağlama Edatı Olan DA'nın Yazımında Karşılaşılan Yanlışlar	87
4.5. Başlık Yazımı ve Kâğıt Düzeni Noktasında Karşılaşılan Hatalar	87
5. NOKTALAMA İŞARETLERİ DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR.....	87
5.1. Noktanın Kullanımıyla İlgili Yanlışlar.....	87

5.2. Virgölün Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	88
5.3. Kesme İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	88
5.4. Tırnak İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	89
5.5. Soru İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	89
5.6. Ünlem İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar	89
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	91
4.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	91
A. SONUÇLAR	91
A. ÖNERİLER	95
5. KAYNAKLAR	98
6. EKLER	104



KISALTMALAR

- ADD : Avrupa Dil Dosyası
Akt. : Aktaran
AOBM : Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DLT : Divanü Lügat'it Türk
TDK : Türk Dil Kurumu
TÖMER : Türkçe Öğretim Merkezi

ŞEMALAR DİZİNİ

Şema No	Şema Adı	Sayfa No
Şema 1:	Temel dil becerileri	40



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel No	Görsel Adı	Sayfa No
Görsel 1:	Duolingo adlı sitenin kullanıcıların etkinliklerinden yola çıkarak en çok öğrenilen dillerle ilgili hazırladığı harita	2
Görsel 2:	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan yabancıların geldikleri ülkelere göre sayıları	5
Görsel 3:	AOBM’de bulunan dil düzeyleri.....	32
Görsel 4:	Yazma Becerisinin Kazandırılma Süreci	45

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1:	Türkiye’de öğrenci ikamet izni ile bulunan yabancıların ülkelerine göre dağılımı).....	5
Tablo 2:	Yabancı dil öğretiminde özel ve genel ilkeler.....	18
Tablo 3:	AOBM’ye göre dil seviyeleri.....	33
Tablo 4:	Türkiye’de bulunan Türkçe öğretim merkezleri	36

BİRİNCİ BÖLÜM

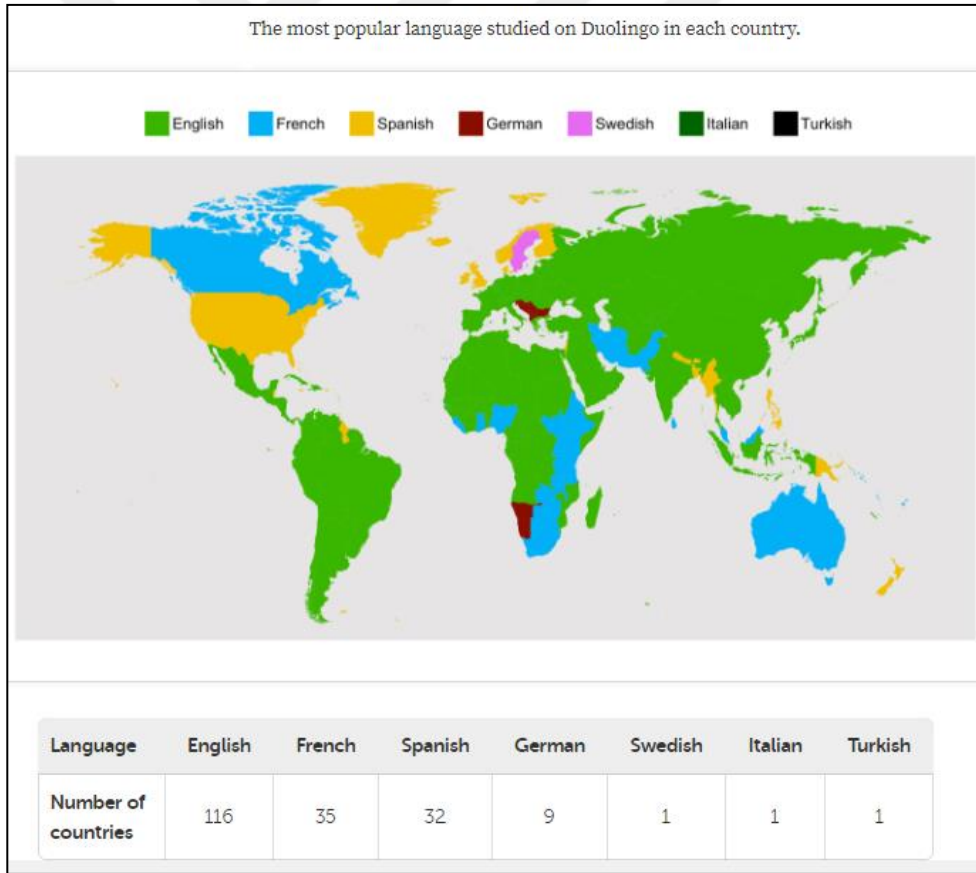
1. GİRİŞ

İlk insandan bu yana insanın kendisini, tarihini, gelenek ve göreneklerini, düşünce ve duygularını ifade edebilmesi için dil son derece önemli bir iletişim aracı olmuştur. Tarih boyunca birçok düşünür ve bilim adamı dil olgusu üzerine düşünmüş ve dilin tanımını yapmaya çalışmıştır. Dil, Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde “*İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı.*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Ungan’a (2015) göre dil, sınırlı miktardaki seslerle sınırsız miktarda cümle üretmeyi mümkün kılan düzenektir. Parlatur’a (2011) göre dil, insanlar arasında iletişim ve bildirim aracı; insanı öteki canlılardan ayıran en önemli vasıf; bir toplum içinde insanların değer yargılarını paylaşma ve tartışma vasıtasıdır.

Çeşitli şekillerde tanımı yapılan dili, en küçük malzemesi seslerden oluşan ve bu sesler aracılığı ile anlamlı yapılar oluşturduğumuz, milletlerin kimliği niteliğindeki sistem olarak tanımlamak mümkündür. Milletlerin kimlikleri diye kısaca adlandırabileceğimiz dil her millete has, ayrı bir olgu olduğundan tarih boyunca milletler birbirleri ile etkileşimde ve iletişimde bulunmak amacıyla birbirlerinin dillerini öğrenmişlerdir. Ticari, kültürel, eğitimsel, turistik, diplomatik hareketlilikler insanları dil öğrenmeye sevk etmiştir. Tam bu noktada dil öğrenmenin ne derece mühim olduğu ortaya çıkmaktadır. 20. yüzyılın dehası kabul edilen Oktay Sinanoğlu ‘Bye Bye Türkçe’ adlı eserinde “*Ben yabancı dil öğrenmeyi çok severim. Gittiğim her ülkenin dilini öğrenmeye çalışırım. (Dillerini) Öğrendiğim zaman insanlarla çok daha yakın ilişki kurabiliyorum. Çeşitli dillerin olması insanlık için bir kazanç.*” şeklindeki görüşleri ile dil öğrenmenin önemini vurgulamıştır (Sinanoğlu, 2011: 350).

Son yıllarda küçük bir köy hâlini alan dünyada yabancı dil öğrenme elzem hâle gelmiştir. Gerek eğitim gerekse başka sebeplerle yurt dışına çıkan birçok insan dil öğrenme ihtiyacı duymuş ve bu sebeple bir veya birkaç dil öğrenmiştir. Özellikle İngilizcenin modern dünyanın ve teknolojinin dili olarak kullanılması, insanları çeşitli

sebeplerle İngilizce öğrenmeye sevk etmiştir. Bunun yanında dünyada geniş coğrafyalarda konuşulan Almanca, İspanyolca, Fransızca, Çince, Arapça gibi diller de birçok kişi tarafından öğrenilen diller arasına girmiştir. Modern dünyada kariyer yapma, kültürel faaliyetlerde bulunma, diplomasi, eğitim gibi birçok sebep günümüz insanını dil öğrenmeye teşvik etmektedir. Genel itibariyle insanlar İngilizce gibi çok konuşulan ve pek çok alanda kullanılan dilleri öğrenmeyi tercih etmektedir. Dil öğrenimi için çok sık kullanılan ‘Duolingo’ adlı site, 194 ülkeden kullanıcılarının 3 ay boyunca günlük etkinliklerini inceleyerek her ülkede öğrenilen en yaygın dillerin haritasını çıkarmıştır. Bu harita yukarıda bahsettiğimiz durumu desteklemekle birlikte; İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi dillerin yaygın olarak öğrenildiğini göstermektedir.



Görsel 1: Duolingo adlı sitenin kullanıcıların etkinliklerinden yola çıkarak en çok öğrenilen dillerle ilgili hazırladığı harita (<http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it>)

Görsel 1’deki verilere göre 116 ülkede İngilizce en çok öğrenilen dil iken,

İngilizceyi sırasıyla Fransızca, İspanyolca, İsveççe, İtalyanca ve Türkçe takip etmektedir. Haritada İngilizcenin en çok öğrenildiği yerler yeşil renk ile işaretlenmişken, siyah renk ile işaretlendiği belirtilen Türkçenin popüler olarak öğrenildiği tek ülke gösterilmemiştir. Haritada ilgi çeken nokta ise pembe renk ile işaretlenen İsveççenin yine kendi sınırları içerisinde öğrenilen en popüler dil olmasıdır. Bunun sebebi ise tahmin edileceği üzere, ülkede yaşayan göçmen nüfustur (<https://abprojeyonetimi.com/dunyada-en-cok-ogrenilen-diller/>).

Günümüzde Türkçe de merak edilen, öğrenilen bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt içi ve yurt dışında birçok Türkçe öğretim merkezinin açılması, bu alanla ilgili bölüm, enstitü, kültür merkezi ve derneklerin kurulması Türkçeye olan ilgiyi daha da arttırmakta ve dilimizi uluslararası alanda daha popüler bir hâle getirmektedir (Biçer, 2012). Bununla birlikte son yıllarda Türkçe öğrenen kişi sayısında da bir artış gözlenmektedir. Diploması ve siyasetteki çeşitli gelişmeler, farklı ülkelerde yaşanan savaşlar ve krizler neticesinde aldığımız göçler, Türkiye’de eğitim görme, çalışma veya yaşama isteği; Türkiye’ye, Türk diline, tarihine ve kültürüne merakın çeşitli sebeplerle artması, devletlerarası birtakım anlaşmalar gibi birçok neden Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğinin göstergeleri arasında sıralanabilir.

Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna giren ve milyonlarca konuşura sahip olan Türkçe, öğrenmek isteyenler için büyük kolaylıklara ve farklı imkânlarla sahiptir. Şöyle ki, Türkçe Avrupa’da yaşayan Gagavuzlar ve diğer Türklere açılan bir kapı; Kafkaslarda ve Orta Asya’da bulunan akraba Türk kavimlerine giden önemli bir yoldur. Konuşulduğu geniş coğrafya, büyük Türk tarihi, etkilediği milletler, kültürler ve diller de göz önünde bulundurulduğunda, Türkçenin öğrenilmesi gereken dillerin başında yer aldığı görülür.

Avrupa’dan Orta Asya’ya hayli geniş bir alanda konuşulan Türk dilinin öğrenilmesi gerektiği 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından da eseri Divanü Lügat’it Türk’te belirtilmiştir. Kaşgarlı, Türk dilinin öğrenilmesi gerektiğini savunurken, bu fikrini desteklemek için iki hadisi okuyucuya sunar. Bunlardan biri kitapta şu şekilde geçmektedir: “*And içerek söylüyorum. Ben, Buhara’nın sözüne güvenilir imamlarından birinden ve başkaca Nişaburlu bir imamdan işittim. İkisi de*

senetleriyle bildiriyorlar ki Yalvacımız kıyamet belgelerini, ahir zaman karışıklıklarını bildirdiği sırada “Türk dilini öğreniniz. Çünkü onlar için uzun sürecek bir egemenlik vardır.” diye buyurmuştur. Bu söz (hadis) doğru ise –sorgusu kendilerinin üzerine olsun- Türk dilini öğrenmek çok gerekli (vacip) bir iş olur; yok, bu söz doğru değilse akıl da bunu emreder.” Kaşgarlı Mahmut’un sözüne ettiği hadis sahih değilse bile Türkçeyi öğrenmek elzem ve mühimdir. Zira kendisinin de dediği gibi akıl da bunu emreder (Atalay, 2013: 4).

Bir milletin dilinin öğretiminin artması yani o dile rağbetin artması, devlet politikaları ile yakından ilişkilidir. Tarihi çok eski devirlere dek uzanan Türkçenin yabancılara öğretimini Türkolojinin (Türklük bilimi) babası olan Kaşgarlı Mahmut’un Divanü Lügat’it Türk’ü yazdığı asırdan önceye dayandırmak mümkündür. Eski Türk yazıtlarının Çince, Soğdça gibi dillerden bölümler/ parçalar barındırması, Maniheizt ve Budist dönem eserlerinin farklı dillerden Türkçeye tercüme edilmesi, daha sonra Arapça ve Farsça ile tanışan Türk milletinin edebî dünyasına bu dillerden eserlerin girmesi veya bu dillerde eserler verilmesi gibi birçok durumu Türkçenin öğretimi ile ilişkilendirmek mümkündür. Şöyle ki yazıtlarda, el yazmalarında Çince, Soğdça, Arapça, Farsça vb dillerin de kullanılması, geçmişte farklı dillerden birtakım eserlerin tercüme edilmesi ya bu dilleri bilen Türklerce yapılmış ya da Türkçe bilen yabancılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çevirilerin Türkçeyi çeşitli sebeplerle öğrenen yabancılar tarafından yapıldığı düşünülürse aradaki ilişki meydana çıkmış olur. Geçmişte de siyasi, diplomatik, ekonomik, ticari vb. birçok sebepten ötürü başka milletler Türklerle etkileşim ve iletişim hâlinde olmuşlardır. Bu da Türkçe öğrenmelerine, dillerinin Türkçeden etkilenmesine sebep olmuştur (Biçer, 2012).

Günümüzde birçok yabancı, Türkiye’ye gelip Türkçe öğrenmektedir. Gelen yabancıların bir kısmını öğrenciler oluşturmaktadır. Gerek Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi resmî kurumlar kanalıyla gerekse kendi imkânları ile Türkiye’ye gelen öğrenciler Türkçe öğretim merkezlerinde bir yıl süreyle Türkçe öğrenmektedir. C1 düzeyine gelen öğrenciler sınavlara tabi tutulmakta, başarılı olmaları hâlinde sertifikalandırılmaktadırlar.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Nisan 2017’de yayımladığı 2016 Türkiye göç

raporuna göre, 61.116 kişi öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunmaktadır. Bu rapordan hareketle 2016 yılında öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan yabancılar geldikleri ülkelere göre Görsel 2’de gösterilmiştir.



Görsel 2: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan yabancıların geldikleri ülkelere göre sayıları (http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf)

Benzer bir göç istatistiği de Kızılay tarafından Kasım 2017’de yayımlanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan yabancıların ülkelerine göre sayısı verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye’de öğrenci ikamet izni ile bulunan yabancıların ülkelerine göre dağılımı (https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/34252135_goc-istatistik-raporu-kasim-2017.pdf)

UYRUK	TOPLAM
GENEL TOPLAM	58.150
AZERBEYCAN	10.535
TÜRKMENİSTAN	7.538
AFGANİSTAN	3.877
SURİYE	3.420
İRAN	3.314
IRAK	3.112
PAKİSTAN	1.344
SOMALİ	1.228
KAZAKİSTAN	1.180
YEMEN	1.119
DİĞER	21.483

2017 yılında aktif olarak Türkiye’de Öğrenci ikamet izni ile ikamet eden yabancıların uyruklarına göre dağılımı

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Nisan 2017’de yayımladığı 2016 Türkiye göç raporu ile Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğünün yayımladığı Kasım 2017 göç istatistik raporundaki veriler göz önüne alındığında, Türkiye’de sadece öğrenci ikamet izniyle bile birçok yabancıların bulunduğu görülmektedir. Gelen yabancıların için hayatlarını, eğitimlerini Türkiye’de devam ettirmeleri açısından Türkçe öğrenmeleri mecburi bir durum olarak karşılıklarına çıkmaktadır. Böylelikle birçoğu Türkçe öğrenmektedir.

Yurt dışında da çeşitli temsilciliklerimiz, enstitülerimiz ve devlete bağlı birçok merkez ve bölüm vasıtasıyla yılda yüzlerce kişi Türkçe öğrenmektedir. 2009 yılında yurt dışında faaliyetlerine başlayan, 40’tan fazla merkezle Türkçe öğretimini gerçekleştiren Yunus Emre Enstitüsünde de birçok yabancı Türk dilini ve kültürünü öğrenme fırsatı bulmaktadır. Bunun yanı sıra yurt dışındaki üniversitelerde bulunan Türkoloji bölümleri, kültür merkezleri, dernekler ile diğer bölümlerde ve okullarda seçmeli Türkçe derslerinin olması gibi birçok etmen Türkçe öğretiminin ve öğreniminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Böylelikle, dışarıda da birçok insan Türkçe öğrenmekte, Türkiye ve Türklere ait her şeye ilgi duymaktadır. Bu da ülkemiz açısından olumlu ve sevindirici bir durumdur.

1.1. Tezin Kapsamı

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre, dil öğretimi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyeleri olmak üzere toplamda 6 seviyeden oluşmaktadır. Yeni başvuru metnine A1 öncesini yani hedef dille ön tanışma seviyesini ifade eden A0 da eklenmiştir (AOBM, 2017). Bu tez çalışmasında son 3 sene içerisinde bir eğitim-öğretim yılı boyunca Türkçe öğrenmiş yabancı öğrencilerin C1 düzeyinde yazma sınavları ele alınmıştır. Böylece dil öğreniminde edinilmesi en zor alanlardan biri olan yazma becerisinin yabancı öğrencilerce kullanımı incelenmiştir.

Yapmayı planladığımız yüksek lisans çalışması süreç odaklı olmayıp, sonuç odaklı bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Bir yıl boyunca İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarının dil bilgisi kullanımlarının, yazma becerisi kazanımları ile yazma sınavındaki başarı durumlarının ve hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi çalışmamızın temelini oluşturmakta ve çalışmamızı diğer tüm çalışmalardan ayırmaktadır.

1.2. Problem Durumu

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde son üç sene içerisinde birer yıl dil eğitimi alan 100 C1 seviyesi yabancı öğrencinin yazma sınavındaki başarı durumları nedir? Bu öğrencilerin lisans, lisansüstü eğitimlerine başlamaları için Türkçe öğrenimlerine yönelik hazırbulunuşluk seviyeleri ne durumdadır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı son 3 senede İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca dil eğitimini tamamlamış C1 seviyesi 100 yabancı öğrencinin yazma sınavındaki durumlarının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla aşağıda bulunan alt amaçlara çözümler bulunmaya çalışılacaktır:

1. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir sene boyunca dil eğitimi almış C1 seviyesi yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanabilme durumları nedir?

2. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım açısından üniversite öğrenimine hazırbulunuşluk durumları nedir?

3. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kazanımlarını elde etme durumları nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilindiği üzere öğretim, çok yönlü bir süreçtir. Özellikle dil öğretimi bir dile yabancı olan bireylerin okuma, okuduğunu anlama, kendini ilgili dilin kurallarına göre sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi amaç edinmektedir. Bu bağlamda da yapılan bu çalışma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesi yabancı öğrencilerin Türkçenin kural ve imkânlarını kullanarak kendilerini yazılı olarak ifade edebilme durumlarını tespit etme gayesini taşımaktadır. Çalışma, öğrencilerin eksik oldukları ve zorluk çektikleri noktalara ağırlık verilmesine vesile olacak, yazma becerilerinin geliştirilmesi için öneriler sunarak alana katkıda bulunacak, bunun yanı sıra benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılmasını mümkün kılarak sahadaki eksikliklerin giderilmesini sağlayacaktır.

Tez çalışmamız, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere de meslekî geribildirim niteliği taşımaktadır. Yazma sınavlarının incelenmesi ile dil öğrenme sürecinde ve sonunda öğrencilerin yazma alanında yaptıkları yanlışlar tespit edilebilecek ve çözüm önerileri sunulabilecektir. C1 düzeyi yazma sınavlarının incelenmesiyle elde edilecek bulgular ve bu bulgulardan doğan öneriler yazma alanında sadece öğretmenlere değil aynı zamanda bu alanda kitap yazan ve çeşitli çalışmalar yapan kişilere veya kurumlara yardımcı olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kazanılması zor bir beceri olan yazma becerisini ne derece elde ettikleri; yazma sınavlarındaki yanlışlarının çözümlenmesi ile dil öğrenme süreci içerisinde zorlandıkları yapıları ve süreç sonundaki durumları bu tez çalışmasında ele alınmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma AOBM’de belirtilen dil düzeylerinden yalnızca C1 seviyesi temel alınarak yapılmıştır.

- Bu çalışmada AOBM’de yer alan beceri alanlarından yalnızca yazma becerisi incelenmiştir.

- Bu çalışma için 2015, 2016 ve 2017 yıllarında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir sene boyunca Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi 100 yabancı öğrencinin yazma sınavları incelenmiştir. Sınav kâğıtlarına yazılan metinler hep aynı uzunlukta değildir. Sınav stresi, kaygı, adaptasyon, sınav anındaki ruhsal ve fiziksel durum, yazma konusuna olan ilgi, bilgi düzeyi gibi birçok etmen yazma metinlerinin uzunluğunu ve içeriğini etkileyebilmektedir.

- Çalışma 100 yabancı öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Çalışma için 2015, 2016 ve 2017 yıllarında yani son üç yıl içerisinde İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir sene boyunca Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi 100 öğrenci karma bir şekilde seçilmiştir. Yani öğrencilerin uyruğu, geldikleri ülkeler, yaş ve eğitim düzeyleri gibi belirli kıstaslara bağlı kalınmadan rastgele seçilmiştir.

- 100 yazma sınavı incelenirken kullanılan ölçek, Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış yazılı anlatım değerlendirme ölçeğidir. Bu ölçek yabancı öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirme amacıyla da kullanılabilir. Aynı zamanda İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin hâlihazırda kullandığı yazılı anlatım değerlendirme formundan da istifade edilmiştir.

1.6. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi öğrenciler teşkil etmektedir. Araştırmanın örneklemini ise 2015, 2016 ve 2017 yıllarında yani son 3 senede İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş C1 seviyesi 100 öğrenci oluşturmaktadır. Dil hazırlık sürecinin son safhasında C1 sınavına giren öğrencilerin yazma sınavları araştırmamızın materyallerini teşkil etmektedir. Aşağıda öğrencilerin geldikleri ülkeler ve parantez içerisinde bu ülkelere gelen öğrenci sayıları bulunmaktadır.

- Yemen (5) Uganda (4) Tayland (2)
- Venezuela (2) Gine (2) Bosna (2)
- Somali (3) Malavi (1) Gana (3)
- Sırbistan (2) Sierra Leon (1) İtalya (1)
- Liberya (3) Vanuatu (1) Tanzanya (4)
- Kongo (5) Cezayir (4) Endonezya (2)
- Ukrayna (1) Suriye (6) Fas (1)
- Filistin (2) Türkmənistan (3) Güney Afrika (1)
- S. Arabistan (1) Rusya (2) Sudan (3)
- Irak (3) Moğolistan (1) İran (4)
- Özbekistan (5) Çin (18)

1.7. Tanımlar ve Temel Kavramlar

Eğitim: Sosyolojik olduğu kadar felsefi bir kavram olan eğitim, bilgi aşıl原因 ve bilgiyi yönlendiren ideolojiler, müfredat programları ve pedagojik teknikler ile kişiliklerin ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesini kapsar (Marshall, 1999).

Öğretim: Okulda ve okul dışında yeni kuşakları okuma ve çıraklık yolu ile yetiştirmek için başvurulan yolların bütünü olarak adlandırılmaktadır (Ülken, 1969).

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Ergin, 1980).

Kültür: Temel taşıyıcısının dil olan kültür olgusu, bir topluma ait maddi ve manevi öğelerin tamamıdır (Akpınar ve Genç, 2017).

Yabancı dil öğretimi: Kişilere ana dilleri dışında farklı bir dil öğretimini kapsayan kavramdır.

Hazırbulunuşluk düzeyi: Kişinin önceki yaşantıları sayesinde öğrenmeye hazır olma durumudur (Çelikler ve Harman, 2012).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

A. DİL ÖĞRETİM VE ÖĞRENİMİNE YÖNELİK BAZI KAVRAMLARIN AÇIKLANMASI

1. Ana Dili, Anadil, İkinci Dil, Yabancı Dil, Tek Dillilik, İki Dillilik, Çok Dillilik

Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde **ana dili** kavramı “*Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Ana dili, birçok kaynakta **birinci dil** olarak da geçmektedir. Kişinin tanıştığı ilk dil olarak da kısaca tanımlayabileceğimiz ana dili, aynı millete mensup bireyler arasında ortak bir anlaşma düzenidir. Birçok kişi kavramın bünyesindeki ‘ana’ kelimesinden yola çıkarak, ana dilini çocuğun annesinden öğrendiği ve muhatap olduğu ilk dil olarak düşünmüşlerdir. Nitekim diğer dillerde de Türkçede olduğu gibi kavram ana dili anlamında işaretlenmiştir. Örneğin bu kavram Almancada ‘muttersprache’, İngilizcede ‘mother tongue’ şeklinde karşılık bulmuştur. Ana dili üzerinde öyle çok çalışılan ve önem kazanan bir kavram olmuştur ki UNESCO tarafından 20 Şubat 1999 günü “Ana Dilleri Günü” olarak ilan edilmiştir (Sinan, 2006).

Bir milletin kültürünün ve millete ait her şeyin de hem taşıyıcısı hem de âdeta bir kimlik niteliğindeki ana dili, sıklıkla **anadil** kavramı ile karıştırılmaktadır. Oysa anadil kavramı aynı kökenden gelen dillere kaynaklık eden dil olarak tanımlanmakta ve ana dili kavramından yazım ve anlam açısından ayrılmaktadır. Örnek vermek gerekirse, Türkçenin ve diğer Türk lehçe ve şivelerinin ‘Ana Altayca’ adlı kaynak dilden geldiği düşünülmektedir. Bu durumda ‘Ana Altayca’ anadil olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı durum Avrupa dillerinin kaynağı yani anadili olan Latince için de geçerlidir (Yılmaz, 2014: 6).

Son zamanlarda pek sık karşılaşılan ve üzerine çeşitli çalışmaların yapıldığı **ikinci dil (second language)** kavramı bireyin kendi ana dilinden sonra öğrendiği ve kullandığı ilk dildir. 1950’li yıllardan itibaren Avrupa’ya giden vatandaşlarımız için gittikleri ülkenin dili onlara ikinci dil olmuştur.

Bireyin hiç bilmediği bir dil onun için **yabancı dildir**. Yani ülkede konuşulmayan, bireyler tarafından belli bir öğrenme sürecinden sonra kontrollü bir şekilde öğrenilen ve ikinci dil kavramından tamamen farklı olan dile **yabancı dil (foreign language)** denmektedir. Yabancı dil kavramının ikinci dil kavramından farkı, bireyin ikinci dil için kontrollü bir öğrenme sürecinden geçmemesidir. Yani ikinci dil, birey tarafından ana dile benzer bir şekilde edinilir. Fakat yabancı dil için kişi kursa veya bir öğreticiye ihtiyaç duyabilir. İkinci dilin, bireyin bulunduğu ülkede kullanılması ve yabancı dilin o ülkede kullanılmaması aradaki farkı göstermeye yeterlidir.

Tek dillilik (monolingualism), bireyin sadece bir dili kullanması yani salt ana dili konuşuru olmasıdır. **İki dillilik (bilingualism)** ise tek dillilikten farklı olarak bireyin iki dili kullanmasıdır. Birey, iki dili farklı seviyelerde bilebilir. **Çok dillilik (multilingualism)** Hindistan, Çin gibi nüfus açısından kalabalık ülkelerde sık karşılaşılan normal bir durumdur. Bu gibi ülkelerde yaşayan insanlar evde farklı bir dil konuşurken, sokakta başka bir dil kullanabilir; resmî işler içinse diğer bir dilden yararlanabilir. Kısaca, çok dillilik bireyin hayatında birden fazla dil kullanması olarak tanımlanabilmektedir.

2. Ana Dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları Arasındaki İlişki

Diğer tüm canlılardan farklı olarak dil gibi büyük bir nimet ile donatılmış insanoglunun dilsel gelişimi ana rahmine düşüşünden itibaren başlar. Anne karnında ilk oluşan organlardan biri olan kulakla duyma yetisi gelişen birey, anne ve babasının sesini algılamaya ve tanımaya başlar. Dünyaya geldiği andan itibaren bireyin dinleme becerisi hızla gelişir ve bu beceri vasıtasıyla birey ana dilini edinmeye başlar, ardından da konuşma becerisini kazanır. Birey için hayatının ilk beş yılı büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu beş yılda birey dilsel açıdan hızla gelişir ve kendi dilini tanır, öğrenir ve dil becerilerini elde eder (Kara, 2004). Eğitim hayatı süresince ana diline ait kuralları ve imkânları tanıyan birey, duygu ve düşünce dünyasını bu dilden kavramlarla donatır. Doğan Aksan'ın dediği gibi kişi, hayatı ve hayata ait her şeyi ana dilinin penceresinden görür, ana diline ait kavramlar ile evreni biçimlendirir (Aksan, 1999). Ana dilinin penceresinden bakıp hayatı anlamlandıran birey sırasıyla dinleme

ve konuşma becerilerini kazanır, eğitim hayatına başladıktan sonra da okuma ve yazma becerilerini elde ederek ana dilinde daha donanımlı ve yetkin hâle gelir. Kendi ana dilini tanıyan ve ana dilinin inceliklerini iyice öğrenen bir bireyin, ilerleyen yıllarda gerek ikinci bir dili edinmesi gerekse yabancı bir dili öğrenmesi kolaylaşır.

İkinci dilin yabancı dilden farkı, ikinci dil ana dili gibi edinilir; yabancı dil ise öğrenilir (Oruç, 2016). Kendi ana dilinde kavram ve yapıları iyi öğrenen kişi, ikinci bir dilde de benzer başarıyı gösterecektir. Çünkü çoğu zaman ikinci dil, ana dile yakın oranlarda edinilmektedir. Örneğin Türkiye’de ikamet etmekte olan Arap bir aile ana dil olarak Arapçayı kullanırken, ikinci dil olarak Türkçeyi kullanır. Türkçe resmî dil olduğundan bu aile her açıdan Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmek durumundadır. Yani ana dilleri olan Arapçaya yakın düzeyde Türkçe bilmeleri gerekmektedir. Çünkü Türkçe, yaşadıkları ülkede her kapıyı açabilecek bir anahtar konumundadır. Yabancı dil öğrenmek isteyen bireyler ise, ana dillerini iyi tanımamaları hâlinde sıkıntı yaşayacaklardır. Ana dilinin kural ve imkânlarını iyi bilen bireyler ilerleyen süreçte yabancı dil öğrenmek istediklerinde hedef dil ile ana dilleri arasında bağlantılar kuracak; benzerlik ve farklılıkları ortaya koyacak ve bu sayede öğrenme süreçleri kolaylaşacaktır.

B. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİNE KISA BİR BAKIŞ

Tarih boyunca milletler birbirleri ile çeşitli şekillerde etkileşimde bulunmuşlardır. Devletlerarası siyasi ve diplomatik ilişkiler, ticaret, eğitim, uluslararası evlilikler, kültürel ve turistik faaliyetler, dinî ve sağlık amaçlı seyahatler gibi birçok sebep insanları bir başka kültür ve milletle tanışma ve iletişim kurma yoluna sevk etmiştir. Kısaca, mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda dil öğretimi ve öğrenimi gerçekleştirilmiştir.

Tarihte önemli bir yere sahip olan Sümerler MÖ 2225’te işgal sonrası üst bir kültür olarak kendi dillerini Akad Samilerine öğretmişlerdir. Sümerlere ait Şuruppak tabletlerinde de çivi yazısı ile çeşitli dil bilgisi yapı ve kurallarının öğretildiği görülmektedir. Yaklaşık 4000 yıl önce sistematik dil öğretimi ve öğrenimi Yunancanın özel öğretmenler ve kölelerce öğretilmesiyle başlamaktadır. Bu dönemde Yunanca

öğretirken çeşitli metinlerden de istifade edilmiş, özellikle hitabet sanatı üzerinde durulmuştur. Tarih boyunca geleneksel ve hitabet temelli yöntem ve yaklaşımlar Doğu'da ve Batı'da klasik dillerin öğretiminde kullanılmıştır. Klasik dillerin öğretilmesi, bunları kullanan şair ve yazarları okuma isteğinden kaynaklanmaktadır. Örneğin Latincenin öğretilmesindeki amaç Çiçero ve Vergilius gibi sanatçıların eserlerinin okunabilmesidir. Ayrıca İncil'den ve klasik edebiyattan metinler de bu dönemde Latincenin öğretiminde kullanılmıştır. Buradaki hedef sadece hitabet değil, aynı zamanda ahlakî eğitimin Latince metinler aracılığı ile verilmesidir. 16. yüzyıldan sonrasına bakıldığında ise Latincenin yerini Fransızca, İngilizce ve İtalyancaya bıraktığı görülmektedir. Bu yüzyılda yaşanan siyasi olaylar bu dillerin öğretimini ve öğrenimini arttırmıştır. Batılı devletlerin sömürgeci politikaları başta Afrika olmak üzere, dünyanın birçok noktasında İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca gibi dillerin öğretimini ve öğrenimini zorunlu kıldı. Bu dillerin öğretimi için hedef kitlesi belli olan çeşitli kitaplar ortaya çıktı. Belirli ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan kitaplar selamlaşma, ev halkı arasında geçen konuşmalar, alışveriş gibi konuşmaları içeren iki dilli metinlerden oluşmaktaydı. Modern çağ öncesi dil öğretim kitapları incelendiğinde genellikle böyle benzer özellikler taşıdığı görülür (Durmuş, 2013).

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakıldığında Osmanlı Devletinde Arapça ve Farsçanın öğretildiği görülür. Dinî eğitim veren medreselerde en önemli yeri Arapça tutmaktaydı. Saray okulları olarak bilinen Enderunlarda Türkçenin dışında Arapça ve Fransızca da öğretilmekteydi. Osmanlı'da Tanzimat'tan sonra Fransızcanın ağırlık kazandığı görülmektedir. Öyle ki Galatasaray Lisesinin öğretim programı için Türkçe önerilmesine rağmen Fransızca tercih edilmiştir. İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen dönemde de İngilizce yoğun olarak öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2016). Günümüzde Türkiye'de İngilizce dışında Almanca, Fransızca, İtalyanca, Arapça, Farsça gibi diller de okullarda yabancı dil olarak okutulmaktadır.

C. DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN BİRTAKIM KAVRAMLAR

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiği üzerinde tartışılmış ve zaman içerisinde çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Dil öğretiminde strateji, ilke, yöntem, teknik ve yaklaşım kavramları insanoğlunun dil öğretimini daha kalıcı ve verimli hâle getirme çabalarının birer ürünüdür. Bu kavramlar zaman zaman birbiri ile karıştırılmakta ve birbiri yerine kullanılmaktadır (Varışoğlu ve Köksal, 2014). Bahsi geçen kavramların tanımları başta TDK güncel sözlüğünden ve diğer birkaç kaynaktan istifade edilerek aşağıda verilmiştir:

• **Strateji:** Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde strateji, “*Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsenen politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askeri güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı; izlem.*” şeklinde bir tanıma sahiptir (TDK, 2011). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, strateji kavramı ilk zamanlar askeri alanlarda kullanıldı. Zamanla kullanım alanı genişleyen kavram eğitim, ekonomi gibi birçok alanda da yer edinmeye başladı. Dil öğretiminin dâhil olduğu alan olan eğitimde strateji kavramı ‘hedef kazanıma ulaşmak için mevcut şartlarda en doğru yolları belirleyip harekete geçme’ olarak tanımlanabilir (Varışoğlu ve Köksal, 2014: 82).

• **İlke:** Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde ilke kavramı, “*Temel düşünce, temel inanç, temel bilgi, öge, unsur.*” şeklinde birtakım kelime gruplarıyla tanımlanmıştır (TDK, 2011). Eğitim ve öğretimde ilkeler, insanlığın bu alanda yaşadığı tecrübelerin birer ürünü olup hedefe ulaşmada yol gösteren fikirlerdir (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 71).

• **Yöntem:** Yöntem kavramı “*Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol usul, sistem, prosedür, politika. Bilimlerde belli bir sonuca erişmek üzere bir plana göre gidilen yol.*” şeklinde bir tanıma sahiptir (TDK, 2011). Eğitim ve öğretimde yöntem kavramı kişiyi amacına ulaştıracak en güvenilir ve ekonomik yol olarak önemli bir unsurdur. İngilizcede “Method”, Fransızcada “Méthode” şeklinde karşılık bulmaktadır.

• **Teknik:** “Herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem.” şeklinde tanımlanan teknik kavramı İngilizcede “Technique” olarak karşılık bulmaktadır (TDK, 2011). Durmuş’a (2013) göre teknik, kazanımları elde etmeye yönelik etkinlikleri ve bunları kullanmayı işaret etmektedir.

• **Yaklaşım:** “Bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi.” olarak tanımlanan yaklaşım kavramı İngilizcede ‘approach’ kelimesi ile karşılık bulur (TDK, 2011). Dile ve dil öğrenimine yönelik kuramları, varsayımları ve inanışları dil öğretme yollarını ifade eder. Diğer işlemler herhangi bir yaklaşımdan geliştirilmiş uygulama ve tekniklerdir (Durmuş, 2013: 33).

1. Yabancı Dil Öğretiminde Genel ve Temel İlkeleri

Yabancı dil öğretimi üzerine bugüne dek birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda yabancı dil öğretiminde ilkelere de yer verilmiştir. Demirel’in ortaya koyduğu ilkeler temel alınarak, alanyazında çeşitli kaynaklardan istifade edilerek yabancı dil öğretiminde özel ve genel ilkeler derlenip aşağıda tablo 2’de listelenmiştir (Durmuş, (2013), Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014):

Tablo 2: Yabancı dil öğretiminde özel ve genel ilkeler

Genel İlkeler	Temel İlkeler
➤ Beceriler İlkesi	➤ Dil Öğretiminin Planlanması
➤ Kullanılabilirlik İlkesi	➤ Tüm Dil Becerilerini Dikkate Alma
➤ Gerçeklik İlkesi	➤ Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa
➤ Girdi İlkesi	➤ Yakından Uzağa, Somuttan Soyuta
➤ Uygulama İlkesi	➤ Bilinenden Bilinmeyene
➤ Dönüt İlkesi	➤ Hedef Dili Öğretirken Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma
➤ Eşitlik İlkesi	➤ Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma
➤ Sorumluluk İlkesi	➤ Tek Seferde Tek Yapıyı Sunma
➤ İdeal Hız İlkesi	➤ Öğrencileri Cesaretlendirme ve Aktif Kılma
➤ Sarmal Eğitim İlkesi	➤ Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
➤ Dil- Kültür Birlikteliği İlkesi	➤ Dil Öğretimini Sınıftan Gerçek Hayata Taşıma
	➤ Yapararak Yaşayarak Öğrenme
	➤ Verilen Bilgi ve Örneklerin Güncel ve Hayata Uygun Olması
	➤ Ekonomiklik İlkesi
	➤ Ölçme ve Değerlendirmede Birlik İlkesi

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan genel ilkeler Durmuş (2013), Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014)'dan istifade edilerek aşağıda sunulmuştur:

1.1.1. Beceriler İlkesi

Demirel'e göre, yabancı dil öğretimine dinleme ve konuşma becerileri ile başlanmalıdır (Demirel, 2016). Dil öğretim sürecinde her bir beceriye eşit önem verilmeli, beceri alanlarının eş zamanlı ve oranlı bir şekilde geliştirilmesine dikkat edilmelidir.

1.1.2. Kullanılabilirlik İlkesi

Güncel dilin öğretilmesi olarak da ele alabileceğimiz bu ilke, bireyin her an karşılaşabileceği ve günlük hayatta kullanabileceği kelimelerin öğretimini hedefler.

1.1.3. Gerçekçilik İlkesi

Söyleyişin yani sesleri ve kelimeleri telaffuzun doğru yapılmasını hedefleyen ilkedir. Birçok millettten öğrencinin bulunduğu sınıflarda özellikle telaffuz üzerinde durmak, öğrencilerin dili doğru öğrenmesinde önemli bir basamaktır.

1.1.4. Girdi İlkesi

Yabancı dil öğretirken yeni bir kuralı bilinenlerden hareketle ve öğrencilerin bildiği kelimelerle vermeyi ifade eden ilkedir. Yani bilinenlere dayanarak öğrencilerin bildiklerine yenileri eklenir.

1.1.5. Uygulama İlkesi

Bireylere öğrendiklerini uygulama fırsatının verilmesi olarak açıklanabilir. Nitekim bireyin öğrendiklerini uygulaması edindiği bilgi, beceri ve davranışların kalıcılığını artırır.

1.1.6. Dönüt İlkesi

Her birey dil öğrenirken birçok hata yapar. Mühim olan o hatalarının öğretici tarafından anında düzeltilmesidir. Anında düzeltilmeyen hatalar dil öğretiminde ve öğreniminde büyük sıkıntılar yaratır.

1.1.7. Eşitlik İlkesi

Sınıfta herkese eşit söz hakkı verilmesi, eşit davranılması ve her bireyin fikirlerinin önemsenip söylediklerinin dinlenmesi dil öğretiminde motivasyonu (isteklendirmeyi) arttırdığı gibi başarıyı da olumlu bir şekilde etkiler.

1.1.8. Sorumluluk İlkesi

Dil öğretiminde öğreticilerin öğrencileri yalnızca öğrendiklerinden sorumlu tutması gerekmektedir. Aksi takdirde motivasyon ve başarı düşecek; ölçme ve değerlendirme sonuçlarının da güvenilirlik ve geçerliliği sağlam olmayacaktır.

1.1.9. İdeal Hız İlkesi

Dil öğretimi yapılırken, öğretmenin öğrencinin öğrenme hızına ve kura göre öğretme şeklini ve hızını ayarlaması olarak tanımlanabilir.

1.1.10. Sarmal Eğitim İlkesi

Tekrara dayalı bir öğretim, dil öğrenimini kalıcı ve daha verimli hâle getirir. Düzenli bir şekilde tekrar edilen kelime ve kalıp ifadeler ile dil bilgisi kuralları öğrenci tarafından iyice benimsenecektir. Böylece öğrencilerce sıklıkla yapılan hataların önüne geçilecektir.

1.1.11. Dil- Kültür Birlikteliği İlkesi

Dil ve kültür et ve tırnak gibi ayrılmaz bir bütünü temsil etmektedir. Dil öğretirken kültüre ait her unsurun evrensel bir bakış açısıyla aşama aşama verilmesi gerekmektedir.

1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretiminde kullanılan temel ilkeler Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014)'dan istifade edilerek aşağıda sunulmuştur:

1.2.1. Dil Öğretiminin Planlanması

Öğretilcek konunun öğretmen tarafından dersten önce gözden geçirilmesi; ihtiyaçlara, beklentilere ve hedef kitleye göre planlanmasıdır.

1.2.2. Tüm Dil Becerilerini Dikkate Alma

Dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin eşit oranda verilmesini ve bu becerilere yönelik planlanmasını ifade eden ilkedir.

1.2.3. Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa

Dil öğretiminde konular kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır. Önce zor ve karmaşık kelime ve yapıların verilmesi hâlinde ilerleme sağlanamaz.

1.2.4. Yakından Uzağa, Somuttan Soyuta

Öğretilecek konunun içeriğinin düzenlenmesinde kullanılan bu ilkede, yakından uzağa ifadesi yalnızca mekân boyutunda düşünülmemelidir. Aynı zamanda zaman, konu, olay, dil bilgisi gibi birçok alanda bireye yakın olandan uzak olana gitmeyi ifade eder. Öğretim gerçekleştirilirken somut kavramların önce verilmesi, daha sonra soyut kavramlara geçilmesi yine bu ilkenin kullanım alanlarından biridir.

1.2.5. Bilinenden Bilinmeyene

‘Kolaydan zora, basitten karmaşığa’ ve ‘yakından uzağa, somuttan soyuta’ ilkeleri gibi aşama aşama bir öğretimi hedefleyen bir başka ilke de ‘bilinenden bilinmeyene’ ilkesidir. Bireyin bildiği yapıları bir basamak sayıp bunlardan hareketle yeni kural ve yapıların verilmesi gerekmektedir.

1.2.6. Hedef Dili Öğretirken Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma

Ana dil derslerde hedef dilden fazla kullanılmamalıdır. Aksi takdirde hedef dilin kazanımları elde edilemeyecek ve öğretim başarılı bir şekilde gerçekleştirilemeyecektir.

1.2.7. Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma

Dil öğretilirken, teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanılmalıdır. Derste bir konu verilirken görsel ve işitsel araçların kullanımı hem öğrencinin dikkatini çekip öğrenimi kalıcı hâle getirecek hem de verimliliği ve motivasyonu arttıracaktır.

1.2.8. Tek Seferde Tek Yapıyı Sunma

Dil öğretimi ister o dilin vatanında isterse dışarıda yapılsın, öğretici bir seferde bir yapıyı vermelidir. Aksi hâlde öğrencinin kafasındaki sorular artacak ve bir karmaşa doğacaktır. Unutulmamalıdır ki dil öğretimi aşama aşama ilerleyen bir süreçtir ve bu süreçte yapılar sabırla tek tek verilmelidir.

1.2.9. Öğrencileri Cesaretlendirme ve Aktif Kılma

Dil öğrenirken bireyler yanlış yapma korkusuyla zaman zaman derse katılmazlar. Bu durumda öğreticinin öğrencileri cesaretlendirmesi ve derse katılım sağlamaları için onları aktif kılması gerekmektedir. Bu da sınıf içi uygulamaların öğrenciye dönük olması, öğrencinin öğrendiklerini pratiğe dökmesine izin verilmesi, motivasyonun çeşitli etkinliklerle artırılması, hedef dilin sevdirmesi gibi birçok yolla sağlanabilir.

1.2.10. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Dil öğretilirken her öğrencinin kendine özgü olduğu unutulmamalıdır. İçinde buldukları hâl, ırk, cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, öğrendikleri dille aşinalık durumları, motivasyon düzeyleri gibi birçok etken, bireysel farklılıklar içerisinde değerlendirilir. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran öğretici, öğretme ve öğrenme işlerini kolaylaştırır, başarıyı artırır.

1.2.11. Dil Öğretimini Sınıftan Gerçek Hayata Taşıma

Öğrencinin öğrendiklerini gerçek hayata aktarmasını ifade eder. Öğrenci zaten hedef dilin konuşulduğu ülkede ise, dil öğretiminin sınıftan gerçek hayata taşınması hususunda fazla bir çaba harcamaya gerek yoktur. Çünkü zaten öğrenci ders dışında da hedef dile maruz kalmaktadır. Fakat eğer öğrenci hedef dilin konuşulduğu ülkede değilse, yapay bir ortam oluşturulup dersteki bilgiler sınıftan gerçek hayata aktarılmalıdır. Bu, ders dışı etkinliklerle gerçekleştirilebilir.

1.2.12. Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Bir yapı verilirken veya daha önce öğrenilmiş bilgilerin çeşitli yollarla

uygulanması yapılmalı. Uygulama ile öğretim yani bireyin yaparak yaşayarak öğrenmesi öğrenmeyi kalıcı kılar ve bireyin öz güvenini ve motivasyon düzeyini artırır.

1.2.13. Verilen Bilgi ve Örneklerin Güncel ve Hayata Uygun Olması

Derslerde verilen yapıların, bilgilerin, metinlerin ve örneklerin güncel dilden ve hayattan alınmış olması önemlidir. Örneğin dilin önceki dönemlerine ait yapı ve kelimelerin verilmesi bireyin hiçbir işine yaramayacaktır. Dolayısıyla sunulan bilgilerin güncel olması gerekmektedir. Sunulan bilgilerin hayata uygunluğu da en az güncellik ilkesi kadar önemlidir. Çünkü birey öğrendiği dili ve diğer çeşitli bilgileri günlük hayatta kullanmak isteyecektir. Dolayısıyla verilen her türlü bilginin işlevsel olması gerekmektedir.

1.2.14. Ekonomiklik İlkesi

Dil öğretiminde zaman ve emek açısından ekonomik olmayı ifade eder. Zaman kaybının önlenmesini, kısa zamanda en verimli bir şekilde öğretimin ve öğrenmenin gerçekleşmesini hedefler. Bu ilke hem dil öğreten hem de dil öğrenen bireyler için geçerlidir.

1.2.15. Ölçme ve Değerlendirmede Birlik İlkesi

Dil öğretirken öğrencilere ilgili kurda öğretilenler dışında başka bir şey sorulmamalıdır. Bu, ölçme ve değerlendirmeyi hatalı kılacağı gibi başarı ve motivasyonu da düşürecektir.

1.3. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları

Yabancı dil öğretiminde hedef düzeye ulaşmada hangi yolların izlenmesi gerektiği sorusuna cevap arayan insanoğlu ortaya birçok yaklaşım çıkarmıştır. Geçmişten günümüze sayıları sürekli olarak artan bu yaklaşımların tümü birbirinin noksan yönünü tamamlar nitelikte olmuştur (Köksal ve Varışoğlu, 2014). Bu yaklaşımlardan bazıları alanyazından derlenip aşağıda kısaca verilmiştir (Yıldırım ve Tüfekçioğlu (2016), (Durmuş, (2013), Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014):

1.3.1. Sözel Yaklaşım

Sözlü alıştırmalar, sesletim, dil bilgisel genellemeler ve benzeri uygulamalar ile dil öğretiminin gerçekleştiği bu yaklaşım modeli II. Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkmıştır.

1.3.2. Görsel Yaklaşım

Görseller yoluyla dil öğretiminin gerçekleşmesini, bol bol alıştırma yapılmasını ve bu yolla öğretimin kalıcı hâle getirilmesini amaçlar.

1.3.3. Konusal Yaklaşım

Benzer yapı ve sözcüklerin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilen öğretimi savunur.

1.3.4. Doğal Yaklaşım

Bireylerin hedef dili öğrenmeleri için öğretimin başından sonuna dek sadece hedef dilin kullanılmasını savunan iletişime dayalı bir yaklaşımdır.

1.3.5. Yapısalcı ve Bilimsel Yaklaşım

Hiyerarşik bir öğretim yapısı savunulur. Yani dil öğretimi en küçük ve en basit yapıdan, en büyük ve en karmaşık yapılara doğru yapılmalıdır. Ayrıca dil öğretim ve öğrenim sürecinin aşama aşama ve bol alıştırmalar ile gerçekleştiği de bu yaklaşımın savundukları arasındadır.

1.3.6. İşitsel- Dilsel Yaklaşım

Temelleri davranışçı kurama dayanan işitsel dilsel yaklaşım konuşma ve dinleme becerilerine önem verir. II. Dünya Savaşı yıllarında orduya dil öğretmek amacıyla kullanılan bu yaklaşım ‘Army Method’ yani ‘Ordu Yöntemi’ adıyla da bilinmektedir.

1.3.7. Bilişsel Yaklaşım

Dil öğretiminin zihinsel yanına vurgu yapan bu yaklaşım bireylerin çeşitli

becerileri kazanmalarını hedefler. Bu yaklaşım dil yeteneğinin geliştirilmeye çalışılması, bilişsel temellere dayalı bir öğretimin ve öğrenimin gerçekleşmesi, önceliğin anlama becerilerine verilmesi gibi birçok özelliğe sahiptir.

1.3.8. İletişimsel Yaklaşım

Dil öğretiminde her şeyden önce iletişime önem veren bir yaklaşımdır. Diğer adı 'işlevsel kavrayışsal yaklaşım' olan bu yaklaşımda, etkileşim ve iletişime ayrı önem verildiğinden her şey iletişimsel amaçlara yöneliktir.

1.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yöntemler dil öğretiminin nasıl yapılacağına dair soru işaretlerini ortadan kaldırdığından bu sürecim önemli bir parçasını oluşturur. Çeşitli faktörlere bağlı olarak yöntem seçimi değişse de öğretici tek bir yöntemi kullanarak öğretim sürecini sürdüremez. Çünkü dil öğretim sürecinde birçok yönetime ihtiyaç duyulduğu ayrı bir gerçektir. Dil öğretiminde dünden bugüne kullanılan yöntemlerden bazıları alanyazından derlenip aşağıda kısaca açıklanmıştır (Yıldırım ve Tüfekçioğlu (2016), (Durmuş, (2013), Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014):

1.4.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Hedef dilin öğretiminde ana dilin de kullanıldığı bu yöntemde, hedef dile ait dil bilgisi kuralları bireylerin kendi ana dilleri vasıtasıyla açıklanır. Anlama ve anlatma becerilerine eşit oranda ağırlık verilmez. Ezber ve hedef dile yönelik gerçekleştirilen öğretimin ana dile çevirisi dikkat çeker.

1.4.2. Düzvarım (Dolaysız/ Direkt) Yöntem

Öğrenciler öğretim sürecinin başından sonuna dek sadece hedef dili kullanırlar. Dil bilgisi yapıları açıklanmaz, bireyler dili konuşarak öğrenmeye çalışırlar. Öğrenilenlerin pekiştirilmesi için çeşitli alıştırımlar yapılır.

1.4.3. Berlitz Yöntemi

Anlama ve anlatma becerilerine önem veren bu yaklaşımda öğretim en fazla 10

öğrencinin bulunduğu sınıflarda yapılır. Konuşma becerisine ayrı önem verilirken, sınıfta hedef dilden başka dil kullanılmaz.

1.4.4. Seçmecî Yöntem

Her yöntemden en faydalı yönler alınarak karma bir yöntem oluşturulmuştur. Bu yöntemde diğer yöntemlerin tümünü bilen ve ihtiyaç duyduğunda bu yöntemlerin iyi ve yararlı yönlerini alıp kullanan öğreticilere gerek duyulur.

1.4.5. Telkin Yöntemi

Öğretim etkinliklerinin müzik, yoga, hipnoz gibi farklı yöntemler vasıtasıyla gerçekleştirildiği yöntemdir.

1.4.6. Sözlü Yöntem

Öğrenciler hedef dili yalnızca konuşarak öğrenebilirler. Öğretim önce konuşma ağırlıklı olarak kolaydan zora şeklinde yapılır.

1.4.7. İşitsel- Dilsel Yöntem

İşitsel- dilsel yaklaşımdan doğan bu yöntem önceliği dinleme ve konuşma becerilerine verir. Ancak bu beceriler geliştirildikten sonra diğer becerilere geçilir. Tekrar, diyalog, taklit ve alıştırmalarla öğretim kalıcı hâle getirilir.

1.4.8. Sessiz Yol Yöntemi

Dil öğretiminde öğretmenin mümkün olduğunca sessiz kaldığı ve böylece öğrencilerin de etkin kılındığı bir yöntemdir. Öğrencinin bizzat öğretim sürecine dâhil olmasıyla kalıcı öğrenme gerçekleşir.

1.4.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Konuşma becerisini geliştirmeyi hedef alan bu yöntem, bir ana dil konuşanı (native speaker) ile pratik yapılması gerektiğini öne sürer. Sınıf içerisinde öğretmen tarafından verilen yapı, kural ve kelimelerle ilgili öğrencilerin fiziksel aktivitelerde bulunmasıyla öğretim gerçekleşir. Kalıcı öğrenmenin de gerçekleştirildiği bu yöntemle öğrenciler öz güvenlerini de arttırmış olurlar.

1.4.10. İletişimsel Yöntem

Bu yöntemin kullanıldığı dil öğretim süreçlerinde esas işlev karşılıklı iletişim ve etkileşimdir. Dil öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin her birine iletişim ihtiyacıyla yaklaşılabilir. Dolayısıyla bu becerilerin her biri bireyin iletişim ihtiyacını belli oranlarda karşılayabilir. Buna göre dil anlamlı olduğu sürece öğrenilir ve bir anlam ifade etme dizgesidir.

1.4.11. Bilişsel Yöntem

İnsanoğlunun fitraten dil öğrenme yetisine sahip olduğu, öğretimin yoğun tekrar ve alıştırmalarla zihinsel faaliyetlere dayalı olarak gerçekleştirildiği yöntemdir.

1.4.12. Drama Yöntemi

Her yaştan, her düzeyden öğrencilerin öğretim süreci içerisinde bir durumu, olayı veya bir yapıyı kalıcı ve eğlenerek öğrenmek amacıyla yaptıkları canlandırmalar dramayı oluşturur. Drama başlı başına bir yöntem olup kendine özgü rol, doğaçlama gibi teknikleri vardır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, kendine güven duyma, rol yapma, empati gibi birçok becerisinin geliştiği bu teknikte bilgi beceriye dönüştürülmekte yani uygulama yapılarak öğretimde kalıcılık ve kalite sağlanmaktadır.

1.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Dil öğretim sürecinde etkili ve kalıcı bir öğretim için kullanılmakta olan birçok teknik bulunmaktadır. Bu teknikler süreç içerisinde dil öğretim faaliyetlerine yardımcı olmak adına birlikte de kullanılabilir. Dil öğretiminde kullanılan teknikler alanyazından derlenip kısaca şu şekilde sıralanmıştır (Yıldırım ve Tüfekçioğlu (2016), (Durmuş, (2013), Demirel (2016), Güzel ve Barın (2013) ile Varışoğlu ve Köksal (2014):

1.5.1. Düz Anlatım/ Anlatma

Öğretmeni merkeze alan bu teknik daha çok kuramsal çerçevenin verilmesinde kullanılır. Öğrenciye yeni konu, yapı veya kelime sözlü olarak açıklanır ve aktarılır.

Bu teknik kullanılırken derste bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa giden bir yol izlenmelidir.

1.5.2. Soru-Cevap

Öğrenciye sunulacak yapı, konu veya kelimelerle ilgili önceden hazırlanmış kaliteli ve uygun soruların derste öğrencilerce yanıtlanması esasına dayanan bir tekniktir. Soru- cevap tekniği ile öğrencilerle doğrudan etkileşime geçilerek empati, tartışma, konuşma ve dinleme becerilerine katkıda bulunulur.

1.5.3. Gösteri/ Gösterip Yaptırma

Öğretim faaliyetleri süresince öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını açıklar ve gösterir. Teoriden çok pratik içerdiği ve öğrenilenlerin birer beceri olarak kazanılmasına yardımcı olduğu için bu teknik daima kalıcılık sağlar.

1.5.4. Tartışma

Başka bir dilde fikir beyan etme, yorum yapma ve konuşma becerilerini geliştiren bu teknik, dil öğrenen bireylerin bir konu üzerinde kendi duygu ve düşüncelerini ortaya koyma ve savunma esasına dayanır. Doğru bir şekilde uygulandığında bu teknik öğrencilerin öz güvenlerini arttırarak öğretim sürecine katkıda bulunur.

1.5.5. Örnek Olay

Var olan düşüncelerin ve öğrenilmiş bilgilerin pratiğe yani uygulamaya döküldüğü bu teknikte, sınıfta yapay bir ortam hazırlanır. Sınıf ortamına gerçek hayattan alınıp taşınan bir olay incelenir, fikirler ortaya konur ve çözüm önerileri geliştirilir.

1.5.6. Benzetim

Gerçek hayatta olmayan olay veya olayların sınıf ortamında canlandırılması, derinlemesine incelenmesi esaslarına dayanan, öğrencilerin çoğu zaman ilgisini çeken bir tekniktir.

1.5.7. Beyin Fırtınası

Ortaya konan bir durum için düşünceler üretmeye yönelik olan bu teknik, kısıtlı sürede birçok farklı fikrin doğmasını ve bu fikirlerle mevcut sorun için çözümler, öneriler geliştirilmesini amaçlar.

1.5.8. İş Birlikli Öğrenme

Sınıfta gruplar hâlinde dağılımı gerçekleştirilen öğrencilerin birbirleri ile etkileşimde bulunarak öğrenmelerini sağlayan oldukça verimli bir tekniktir. Öğrenci merkezli yürütülen bu teknik; öğrencilere aidiyet, birlikte çalışabilme, bir işi sabırla ve hoşgörüle yürütebilme, iletişim ve etkileşimde bulunabilme gibi birçok beceri kazandırılmaktadır.

1.5.9. Gezi

Dil öğretiminde tarihî ve doğal yerlere, millî ve kültürel yönü ağır birtakım alanlara gezilerin düzenlenmesi, hem eğlendirerek öğretecek hem de öğrencileri öğrendikleri dil ve kültür ile ilgili doğrudan bilgilendirecektir. Bu yolla öğrencilere deneyim kazandırılacak ve kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir.

D. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİNE GÖRE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE KURLAR

Genel merkezi Fransa'nın Strazburg şehri olan Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949'da kurulmuştur. Konseyin günümüzde 40'tan fazla üyesi bulunmaktadır. Türkiye, uluslararası bu organizasyona 1949'da üye olmuş ve o tarihten itibaren de konseyin tüm faaliyetlerine katılım sağlamıştır (Demirel, 2003). İnsan haklarını korumak; hukukun üstünlüğünü ve demokrasiyi daima önde tutmak; ırkçılık, yabancı düşmanlığı, ötekileştirme gibi birçok sorunun önüne geçmek ve bunlara çözüm bulmak; Avrupa'daki kültürel yapıyı korumak ve bu yapının gelişmesini sağlamak konseyin temel amaçları arasında gösterilebilir (<http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi.tr.mfa>).

Avrupa Konseyi, kültürler arası temasları ve Avrupa'daki hareketliliği her yönden attırma gayesiyle Diller İçin Bir Ortak Başvuru Metni (AOBM) hazırlamıştır. Bu metin, dil öğretimini sistemli hâle getirmiş ve dünyada dil öğretimi konusunda ortak hareket edilmesini sağlamıştır. Ortak Başvuru Metninin;

- Avrupa'da farklı eğitim anlayışlarından kaynaklanabilecek iletişim kopukluklarına engel olmak,
- Dil öğretmenlerinin işlerini kolaylaştırmak,
- Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek,
- Dil öğretim ve öğrenim süreçlerinde ortak bir sistem ve tanımlamalar oluşturarak karışıklığı önlemek,
- Avrupa'da eğitimsel, ticari vb. hareketliliği sağlamak,
- Sadece öğretim ve öğrenim süreçlerinde değil, aynı zamanda ölçme-değerlendirme noktasında da öğreticilere yardımcı olmak gibi birçok amaçla hazırlandığını söyleyebiliriz (AOBM, 2002).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin (AOBM) kullanım alanları, böylesi bir metne neden ihtiyaç duyulduğunun da birer göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretim sürecinin ve programlarının planlanması noktasında ortak bir

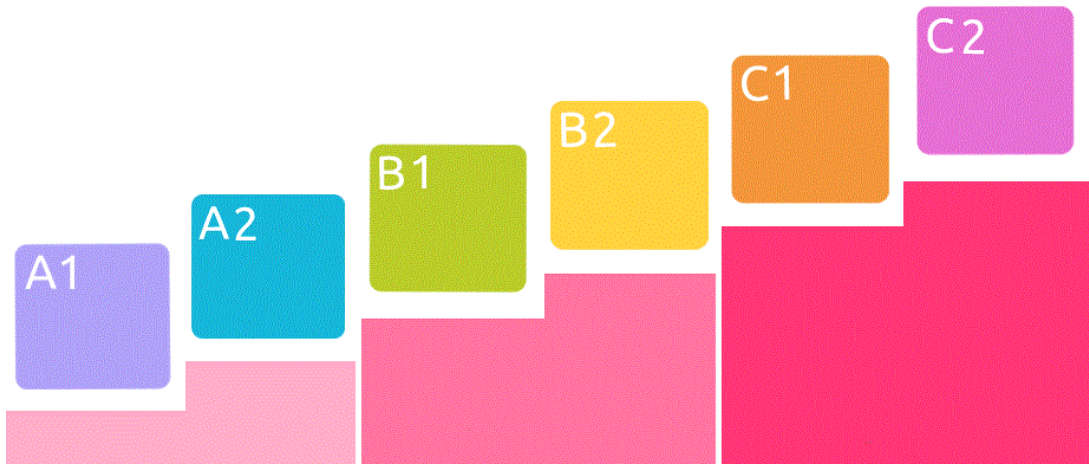
çerçeve sunan bu metin; dil öğretiminin seviye seviye, içeriğin belirli bir plan dâhilinde hedeflere uygun olarak verilmesini ortaya koymaktadır. Ayrıca bireylerin kendi kendilerine dil öğrenme süreçlerini de düzene oturtan AOBM; öğrenilecek dil ile ilgili ön bilgilerin farkında olunmasını, bireyin kendisine uygun ve gerçekçi amaçlar edinmesini, hedef dili öğrenmesini kolaylaştıracak çeşitli materyaller bulup kullanmasını ve süreç sonunda kendisini değerlendirmesini sağlamaktadır. Günümüzde birçok insan, dil öğrenmek için çeşitli merkezleri ve kursları tercih etmektedir. Bu tercihlerinde en büyük etken, dil öğretiminin sonunda bireyin başarılı olduğuna dair bir belge veya sertifika verilmesidir. Dil öğreniminin süreç sonunda ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulması ve ardından başarılı olunması hâlinde belgelendirilmesi gibi aşamaların da AOBM’de düzenlendiği görülmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayandırılarak oluşturulan başka bir belge de Avrupa Dil Gelişim Dosyasıdır. Avrupa Dil Dosyası (ADD), AOBM’den yola çıkarak Avrupa kıtasındaki hareketliliği ve dil öğrenimini arttırmak amacıyla ortaya çıkarılmış bir belgedir. Bu belge, bireylerin edindikleri kültürel ve dilsel tecrübeleri ortak ölçütler çerçevesinde kayıt altında tutmalarına yardımcı olmaktadır. Çeşitli fonksiyonları bulunan ve bireylere kılavuzluk edip dil öğrenimi konusunda hem nerede olduklarını gösteren hem de tecrübelerin belgelenmesini sağlayan ADD, üç bölümden oluşmaktadır (Şahin, 2013: 496):

- a. **Dil Pasaportu:** AOBM’de bulunan ölçütlere, dil becerilerine ve seviyelerine dayandırılarak hazırlanan dil pasaportu kişinin dilsel ve kültürel tüm tecrübelerinin sunulduğu bir belge niteliğindedir. Bu pasaportta bireyin bildiği dillere ait sertifika ve diğer belgeler de yer almaktadır. Dil pasaportu öz değerlendirme ile bir başka kurum veya şahıs tarafından değerlendirilmeye olanak sağlamaktadır.
- b. **Dil Geçmişi:** ADD’de bulunan dil geçmişi bölümü dil öğrenen bireyler tarafından kaleme alındığından nesnel bir özellik taşımaz. Bireyler bu bölümde dilleri ve kültürleri nerede, ne zaman, ne kadar süre içinde ve nasıl öğrendiklerine ait bilgiler vermektedirler.

- c. **Dosya:** Bireylerin çalışmalarını, başarılarını, tecrübelerini, elde ettiği sertifika ve diğer belgelerin tümünü içerir. Bireyler diledikleri zaman dosyada değişiklik yapabilirler. Tamamen bireyin kontrolünde olan dosya, bilhassa iş ve eğitim başvurularında bireylere yardımcı olmakla birlikte; bireyin bildiği dillerden edindiği tecrübelerle dek geniş bir bilgi paketi niteliğinde olduğundan kişisel gözlem ve gelişime yardımcı olmaktadır (Güneyli ve Demirel, 2006).

AOBM, dil pasaportu gibi birçok yeniliği getirmekle kalmamış; aynı zamanda dil öğrenim sürecini basamaklandırmıştır. Metinde dil öğrenim sürecinin A, B, C şeklinde öğrenme düzeyine göre üç gruba ayrıldığı; bu üç grubun da kendi aralarında yine basamaklandırıldığı görülmektedir. AOBM'ye göre, A seviyesi başlangıç ve temel seviyeyi ifade ederken; B seviyesi eşik ve orta düzeyi temsil etmektedir. En üst seviye olan C seviyesi ise özerk ya da usta düzeyi ifade etmektedir. AOBM'de bulunan dil seviyeleri aşağıda basit bir görsel ile gösterilmiştir:



Görsel 3: AOBM'de bulunan dil düzeyleri

A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerinde kullanıcıların dili kullanma yeterlilikleri AOBM'den yararlanılarak aşağıda tablo 2'de özet bir biçimde sunulmuştur (AOBM, 2002- 2017) (<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx>).

AOBM'nin Eylül 2017 basımında "A1 öncesi" veya "A0" şeklinde tercüme edebileceğimiz "Pre-A1" denen bir seviyeden de bahsedilmektedir. Pre- A1 seviyesi bireylerin hedef dili öğrenmeye başlamalarından önce dil ile tanışıklık ve dili en basit anlamda bilme düzeylerini ifade etmektedir (AOBM, 2017).

Tablo 3: AOBM'ye göre dil seviyeleri

TEMEL DÜZEY KULLANICI	A1 Öncesi/ A0	Kısa ve çok basit düzeyde cümleleri anlayabilir; haftanın günlerini, ayları, sayıları tanıyabilir. Basit düzeyde yönlendirmeleri, emir cümlelerini, kısa ve yavaş konuşmaları anlayabilir.
	A1	Gündelik gereksinimleri karşılama noktasında sade ve basit ifadeleri kullanır, anlar. Kendisini yazılı veya sözlü olarak tanıtabilir, kendisine yöneltilen temel seviye soruları yanıtlayabilir. Karşı tarafın yavaş yavaş ve basit bir şekilde konuşmasıyla karşı taraf ile iletişime geçebilir.
	A2	Sıklıkla kullanılan, temel düzeydeki deyimleri anlayabilir. Bilindik konular üzerinde ana hatlarıyla düşüncelerini ifade edebilir. Konuşmalarında dolaysız, sade ve basit ifadeler kullanabilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B1	Hedef dilin konuşulduğu yerlerde birçok durumun üstesinden gelerek iletişim kurulabilir. Bir olayı veya bir durumu anlatabilir, betimleyebilir, nedenleriyle birlikte sunabilir.
	B2	Somut ya da soyut, karmaşık ve uzmanlık gerektiren metin ve konuşmaları anlayabilir. Kendini rahatlıkla ifade edebilir. Bir konu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde konuşabilir.
İLERİ DÜZEY KULLANICI	C1	Uzun ve zor metinleri anlayabilir. Akademik, teknik, toplumsal vb. alanlarda dili etkili bir biçimde kullanır. Kendini sözlü ve yazılı olarak kolaylıkla, sıkıntı çekmeden ifade edebilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu pek çok şeyi anlayabilir. Farklı kaynaklardan metin veya konuşmaları uygun bir biçimde özetleyerek kendi kelimeleri ile yeniden oluşturabilir. Dili ustalık seviyesinde yani ana dili konuşuru düzeyinde kullanabilir.

E. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Son yıllarda insanlar tarafından çeşitli sebepler dolayısıyla öğrenilen Türkçe, aslında çok geniş bir alanda çok sayıda insan tarafından ana dili olarak konuşulmaktadır. Avrupa'dan Asya bozkırlarına dek uzanan geniş coğrafya göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin kalabalık bir insan kitlesi tarafından konuşulduğu görülür. Ayrıca tarih boyunca Türklerin etkin bir biçimde doğudan batıya, kuzeyden güneye uzanan coğrafyaları ve çok sayıda milleti etkisi ve hükümdarlığı altına alması sebebiyle Türk dili ve kültürü de daima merak edilen ve öğrenilmek istenen diller ve kültürler arasında yer almıştır. Teknolojinin gelişmesi ile beraber Türkçe film, dizi ve müziklerin uzak ülkelerdeki insanlara ulaşması, mevcut ilgiyi ve merakı daha da pekiştirerek Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenme, Türkiye'yi görme taleplerini arttırmıştır. Böylece Türkiye'de eğitim görme, yaşama, gezme, çalışma gibi birçok sebeple insanlar yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmektedirler.

1. Türkiye'de ve Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi

Tarih boyunca milletler birbirleri ile iletişim ve etkileşim hâlinde olmuş ve dolayısıyla da birbirlerinin dillerini öğrenmek zorunda kalmışlardır. Türkler de tarihte birçok millet ile etkileşimde bulunmuş, başka kavimler ve kültürler üzerinde izler bırakmıştır. Bu sayede Türkçe de çeşitli sebeplerle öğrenilmek istenmiştir (Göçer, 2013: 171). Genel olarak yabancıların Türkçe öğrenme sebeplerine göz attığımızda;

- Bireyin kendi kültürü ve tarihi ile Türk kültür ve tarihi arasında sıkı bir ilişkinin olması,
- Türkiye ile ticari faaliyetlerde bulunma isteği,
- Türkiye'de eğitim görme, çalışma veya yaşama isteği,
- Bireyin Türk dilini, kültürünü ve tarihini sevip ona ilgi duyması,
- Bireylerin yaşadığı ülkede Türkçe bilenlerin çeşitli yerlerde istihdam edilmesi,
- Din faktörü,
- Ortak kültürel ve tarihsel değerlere sahip olunması,

- Türk dizi, film ve müziklerinin etkisi sonucu bireylerde Türkçe öğrenme, Türk kültürünü tanıma ilgi ve merakının uyanması,
- Türk edebiyatından yapılan çevirilerin Türkçenin öğrenilmesinde etkili olması,
- Türklere ve Türkiye'ye sevgi duyulması,
- Bir sebep sunmaksızın Türkçenin hobi olarak öğrenilmesi gibi birçok farklı gerekçe bulabiliriz (Balaban, 2014).

Türk dilinin ve kültürünün öğretimini yurt içinde gerçekleştiren birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bunların en başında üniversite bünyelerinde bulunan çeşitli birimler ve bölümler akla gelmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde ise üniversitelere bağlı merkezler, Millî Eğitim'e bağlı kurumlar ve özel kurslar yurt içinde büyük roller üstlenmektedir. Halk eğitim merkezleri ve özel kurslar yabancılara Türkçe öğretmektedir. Bunun yanı sıra üniversitelere bağlı dil araştırma merkezleri veya Türkçe öğretim merkezleri de yabancılara Türkçe öğretimi işini yapmakta ve süreç sonunda sertifikalandırmaktadır. Aşağıda üniversitelere bağlı olan ve yabancılara Türkçe öğretimini gerçekleştiren merkezlerin isimleri sıralanmıştır ([http://www.dilbilimi.net/tomer ve dil merkezleri.html](http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html)):

Tablo 4: Türkiye’de bulunan Türkçe öğretim merkezleri

Abant İzzet Baysal Üniversitesi- TÖMER	Bolu
Adıyaman Üniversitesi- ADYÜ TÖMER	Adıyaman
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi- TÖMER	Adana
Afyon Kocatepe Üniversitesi- TÖMER	Afyon
A. Menderes Üniversitesi- TÖMER	Aydın
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi- TÖMER	Ağrı
Ahi Evran Üniversitesi – TÖMER	Kırşehir
Aksaray Üniversitesi- TÜRKÇEM	Aksaray
Akdeniz Üniversitesi- TÖMER	Antalya
Ankara Üniversitesi- TÖMER	Ankara- Merkez Şube, Kızılay Şubesi
	Adana
	Antalya
	Bursa
	İzmir
	İstanbul- Kadıköy ve Taksim Şubeleri
Anadolu Üniversitesi- TÖMER	Eskişehir
Ardahan Üniversitesi- TÖMER	Ardahan
Atatürk Üniversitesi- TÖMER	Erzurum
Avrasya Üniversitesi- TÖMER	Trabzon
Bahçeşehir Üniversitesi- TÜRKMER	İstanbul
Balıkesir Üniversitesi- BAÜ TÖMER	Balıkesir
Başkent Üniversitesi- Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi BÜDAM	Ankara
Bayburt Üniversitesi- BAYÜ TÖMER	Bayburt
Bilgi Üniversitesi- TÜRMER	İstanbul
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi- TÖMER	Bilecik
Biruni Üniversitesi- TÖMER	İstanbul
Boğaziçi Üniversitesi- Dil Merkezi	İstanbul
Bozok Üniversitesi- TÖMER	Yozgat
B. Ecevit Üniversitesi- TÖMER	Zonguldak
Cumhuriyet Üniversitesi- TÖMER	Sivas
Çankırı Karatekin Üniversitesi- Dil Öğrenme Merkezi	Çankırı
Çankaya Üniversitesi- SEDAM	Ankara
Çukurova Üniversitesi- TÖMER	Adana
Dicle Üniversitesi- DİLMER	Diyarbakır
Dokuz Eylül Üniversitesi- DEDAM	İzmir
Dumlupınar Üniversitesi- TÖMER	Kütahya
Düzce Üniversitesi- TÖMER	Düzce
Ege Üniversitesi- TÖMER	İzmir

Erciyes Üniversitesi- ERSEM	Kayseri
Erzincan Üniversitesi- TÖMER	Erzincan
Osmangazi Üniversitesi- TÖMER	Eskişehir
Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi- TÜMER	İstanbul
Fırat Üniversitesi- TÖMER	Elazığ
Gazi Üniversitesi- TÖMER	Ankara
Gaziantep Üniversitesi- TÖMER	Gaziantep
Gaziosmanpaşa Üniversitesi- TÖMER	Tokat
Giresun Üniversitesi- TÖMER	Giresun
Hacettepe Üniversitesi- HÜ TÖMER	Ankara
Harran Üniversitesi- TÖMER	Şanlıurfa
İnönü Üniversitesi- TÖMER	Malatya
29 Mayıs Üniversitesi- TÖMER	İstanbul
İstanbul Kültür Üniversitesi- İKÜTÖMER	İstanbul
Aydın Üniversitesi- TÖMER	İstanbul
Sabahattin Zaim Üniversitesi- İZÜTEM	İstanbul
İstanbul Üniversitesi- Dil Merkezi	İstanbul
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi- İKÇÜ TÖMER	İzmir
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- TÖMER	Kahramanmaraş
Kastamonu Üniversitesi- TÖMER	Kastamonu
Karabük Üniversitesi- TÖMER	Karabük
Karadeniz Teknik Üniversitesi- TÖMER	Trabzon
Kırıkkale Üniversitesi- TÖMER	Kırıkkale
Kilis 7 Aralık Üniversitesi- TÖMER	Kilis
Kocaeli Üniversitesi- KOÜ DİLMER	Kocaeli
Necmettin Erbakan Üniversitesi- KONDİL	Konya
Ticaret Odası Karatay Üniversitesi- TÖMER	Konya
Maltepe Üniversitesi- MALTEPESEM	İstanbul
Celal Bayar Üniversitesi- DİLMER	Manisa
Sıtkı Koçman Üniversitesi- TÖMER	Muğla
Mustafa Kemal Üniversitesi- TÖMER	Hatay
Alparslan Üniversitesi- TÖMER	Muş
Namık Kemal Üniversitesi- TÖMER	Tekirdağ
Hacı Bektaş Veli Üniversitesi- NEÜ TÖMER	Nevşehir
Niğde Üniversitesi- TÖMER	Niğde
Okan Üniversitesi- OKANDİL	İstanbul
Ordu Üniversitesi- TÖMER	Ordu
Pamukkale Üniversitesi- PADAM	Denizli
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi- TÖMER	Rize
Sakarya Üniversitesi- TÖMER	Sakarya
Ondokuz Mayıs Üniversitesi- OMÜ TÜRKÇE	Samsun
Selçuk Üniversitesi- TÖMER	Konya
Sinop Üniversitesi- TÖMER	Sinop

Siirt Üniversitesi- TÖMER	Siirt
S. Demirel Üniversitesi- TÖMER	Isparta
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi- TÖMER	Ankara
Trakya Üniversitesi- DİLMER	Edirne
Uludağ Üniversitesi- ULUTÖMER	Bursa
Uşak Üniversitesi- TÖMER	Uşak
Üsküdar Üniversitesi- ÜSTÖMER	İstanbul
Yeni Yüzyıl Üniversitesi- YÜTÖM	İstanbul
Yıldız Teknik Üniversitesi- YTÜ TÖMER	İstanbul
Yüzüncü Yıl Üniversitesi- YYÜ TÖMER	Van

Yurt içinde resmî ve özel birtakım kurum ve kuruluşlarda yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında da bu ihtiyaç ve talebi gerçekleştiren birçok kurum, kuruluş ve merkez bulunmaktadır. Bunların başında 2007 yılında 5653 sayılı kanunla kurulan Yunus Emre Enstitüsü gelmektedir. Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında 50'den fazla merkezle dünyanın dört bir yanında Türkçe öğretmekte; Türkiye'yi, Türk kültürünü, sanatını ve tarihini tanıtmaktadır. Enstitünün ABD, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Mısır, Moldova, Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya, Senegal, Sırbistan, Sudan, Somali, Tunus, Ukrayna ve Ürdün'de merkezleri bulunmaktadır (<http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>).

Ayrıca Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığının (TİKA) yürüttüğü Türkoloji projesi kapsamında birçok ülkede üniversite bünyesinde Türk dili ve edebiyatı/ Türkoloji bölümlerine Türkiye'den akademisyenler belli sürelerle atanmakta ve Türkçe öğretilen dersler vermektedirler. 2011 yılında imzalanan protokolden sonra TİKA bu projeyi Yunus Emre Enstitüsüne devretmiştir (http://www.tika.gov.tr/tr/duyuru/turkoloji_projesi_tek_elde_toplaniyor-9343).

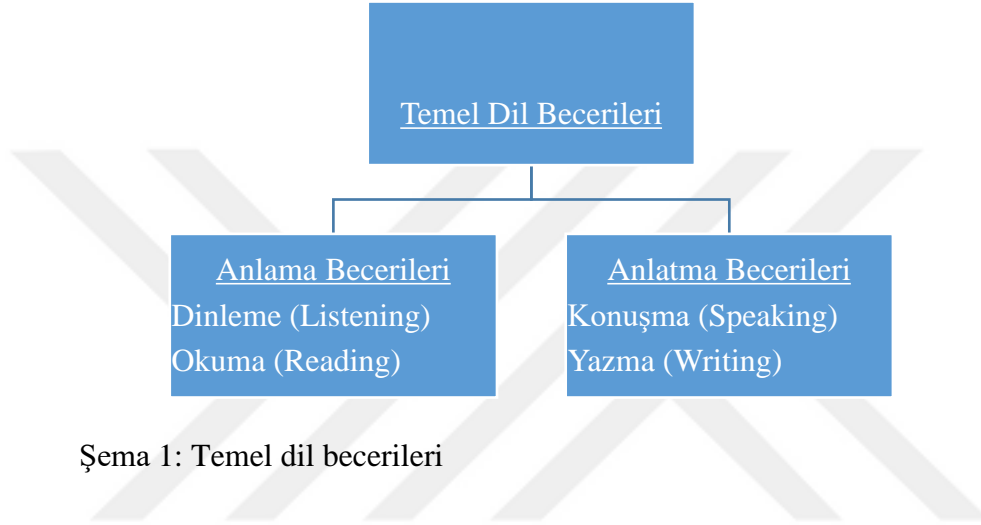
Yurt dışında Amerika'dan Asya'ya, Avrupa'dan Afrika'ya birçok üniversitede Türklük bilimi ve Türkçe öğretilmektedir. Avrupa'da "Oriental Studies" yani "Doğu/Şarkiyat Araştırmaları" adı altında açılan bölüm veya enstitülerde Türklük ve Türkçe ile ilgili çalışmalar sürdürülmektedir. Amerika'da "Near Eastern Studies (Yakın Doğu

Araştırmaları)", "Middle Eastern Studies (Orta Doğu Araştırmaları)", "Middle Eastern and Islamic Studies (Orta Doğu ve İşlam Araştırmaları)", "Middle Asian Studies (Orta Asya Araştırmaları)" veya "Eurasian Studies (Avrasya Araştırmaları)" adları altında hem Türkçe öğretilmekte hem Türkoloji alışmaları devam ettirilmektedir. Japonya, Çin, İsrail, Güney Kore, Rusya ve Avustralya'nın da aralarında bulunduğu pek çok ülkede Türklük bilimi ve Türkçe ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır (http://www.dilbilimi.net/turkluk_arastirmalari_merkezleri_bolumleri.htm).



F. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL BECERİ ALANLARI VE ÖNEMİ

Dil öğretimi geçmişten günümüze farklı yöntemler denenerek yapılmıştır. Günümüzde daha sistemli hâle getirilen dil öğretimi seviyelendirilmiş ve dört temel beceri alanına ayrılmıştır. Bu dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri başlıkları altında birleşmektedir.



Şema 1: Temel dil becerileri

Yukarıdaki şemada gruplandırıldığı üzere; anlamaya dayalı becerilerin dinleme ve okuma; anlatmaya dayalı becerilerin ise konuşma ve yazma becerilerinden oluştuğu görülmektedir. Okuma ve dinleme becerilerinin *algılayıcı*; yazma ve konuşma becerilerinin *üretken* dil becerileri arasında gösterilmesi de farklı bir gruplandırma şeklidir. Tüm bu dört temel beceri dil öğretim ve öğrenim sürecinde birbiri ile yakından etkileşim içerisindedir (Razı, 2014: 374).

Okuma becerisi, anlamaya dayalı ve algılayıcı bir dil becerisidir. Bireyler eğitim hayatlarına başlarken ilk önce okumayı öğrenmektedirler. Yabancı dil öğreniminde de geçmişte okuma becerisine ayrı önem verilmiş ve dil öğrenimi metinler üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu, geleneksel bir yaklaşım olsa da okuma becerisinin önemli bir beceri olduğu ve diğer becerilerin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Alelade bir yazıdan, özel bilgi ve eğitim gerektiren alan yazılarına dek geniş bir alanda çeşitli sebeplerle yapılan okumalar, bireylerin kelime

dağarcığını genişletmektedir. Okuma becerisi, ayrıca verilen dil bilgisi kurallarını da somutlaştırıp öğrencinin önüne getirmektedir (Razı, 2007: 15-17).

Dinleme becerisi de okuma gibi anlamaya dayalı ve algılayıcı bir dil becerisidir. İnsanoğlunun ana rahmindeyken dış dünya ile bağlantısı işitme ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bireyin dil öğrenimi bu karanlık dönemde yani anne karnında olduğu zamanlarda başlar. Doğumdan sonra işittiklerini anlamlandırıp dinleme becerisini kazanan birey, çevrenin de etkisiyle gözlem ve taklit gibi çeşitli yollarla dil öğrenim sürecini devam ettirir (Küçükkaragöz, 2012: 105). Yabancı dil öğrenirken bireylerce zor bir alan olarak görülen dinleme becerisi, ihmal edilmemesi gereken önemli bir beceridir. Zira birey hedef dilde duyduklarını anlamlandırma ihtiyacı duymaktadır. Bu da süreç içerisinde daha fazla dikkat ve motivasyon gerektirmektedir.

Yazma becerisi, anlatmaya dayalı ve üretken bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey hedef dilde öğrendiği tüm yapı ve kelimeleri yazma yoluyla pratiğe döktüğünden bir anlatma ve üretim sürecinden bahsedilebilir. Bu üretim sürecinde konu ile ilgili bireyin bilgi veya tecrübelerinin olması şarttır. Zira insanlar bilmedikleri konularda yazamaz ve konuşamazlar. Dolayısıyla yazma öncesi bireyin konu ile ilgili olarak ön bilgilerinin harekete geçirmesi; kullanacağı kelime, kavram ve yapıları belirlemesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 187). Çeşitli konularda ve türlerde yapılacak yazmalar, bireylerin hem resmî dili kavramasını hem de kendini yazılı olarak ifade etme becerilerinin farklı yazma türlerinde gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca yazma çalışmaları diğer becerilerin gelişmesine de yardımcı olurken; hedef dilde yapılan yanlışların görülmesini sağlamaktadır. Yazma çalışmaları ile dil öğrenimini hızlandırırken, kelime dağarcığını genişletip kişinin kendini yazılı olarak ifade etme gücünü arttırır (Çakır, 2010: 171).

Konuşma becerisi, kendini sözlü olarak anlatmaya dayalı yani hedef dilde öğrendiği yapı ve kelimeleri kullanarak üretim gerçekleştiren bir dil becerisidir. Bireysel ve karşılıklı konuşma olarak ikiye ayırabileceğimiz bu beceri kazanılması zaman zaman zor olmakta ve kazanılması için pratiğe ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla hedef dilin konuşulduğu yerden uzakta hedef dili öğrenenler için konuşma becerisini elde etme, pratik yapmak gibi birçok açıdan zorluklar taşımaktadır. Çoğu

zaman da öğrenciler hedef dilde konuşmaktan çekinmektedirler. Bunun temelinde ise yanlış yapma, komik duruma düşme, alay edilme ve kendini doğru ifade edememe gibi kaygıların olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenen bireylerin günlük hayatta en çok ihtiyaç duyacakları beceri konuşma becerisi olduğundan, bu beceriye önem verilmelidir (Boylu ve Çangal, 2015: 350- 355).



G. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ

Temel dil becerilerinden en zoru olarak görülen yazma becerisi de diğer beceriler gibi Türkçeyi öğretim süresi içerisinde dil seviyelerine göre düzenlenmiştir. Yani A1 temel seviyesinden C2 ustalık seviyesine dek hem dil bilgisi yapıları hem yazma konuları aşama aşama ilerlemektedir. Bireylerin hedef dilde yazma becerisini kazanmaya başlarken ilk önce hedef dilin alfabetini öğrenmelidir. Dolayısıyla Türkçe yazma becerisinin kazandırılmasına da ilk önce alfabeden başlanmalıdır. Temel seviyede alfabe öğretiminin önemi ileri seviyelerde ortaya çıkmaktadır. Temel düzeyde harflerin sesletimini ve yazıya aktarılmasını iyi kavrayamayan bireyler üst seviyelerde ileri yapılarda hatalar yapmakta ve sıkıntı çekmektedirler. Bu yüzden alfabenin iyi öğretilmesi telaffuz ve seslerin, heceler ve kelimelerin yazıya aktarımı açısından önem taşımaktadır. Harflerin tam kavratılması ve doğru telaffuz ettirilmesi vurgu ve tonlama açısından da önem taşımaktadır. Çünkü Türkçede vurgu ve tonlama zaman zaman anlam değişikliğine yol açmaktadır. Dilimizde ç, ğ, ı, i, ö, ş, ü gibi farklı seslerin bulunması, farklı milletlerden Türkçe öğrenen bireyler için zorluk oluşturduğundan alfabe öğretimi üzerinde özenle durulmalıdır. Bu noktada çeşitli görsellerden, sesli sözlüklerden, videolardan vb. yararlanılabilir. Ayrıca dikte çalışmaları, metinler, öğrenciye anında dönüt vermek de bu noktada hem öğrencilere hem de öğreticilere yardımcı olmaktadır (Erol, 2016).

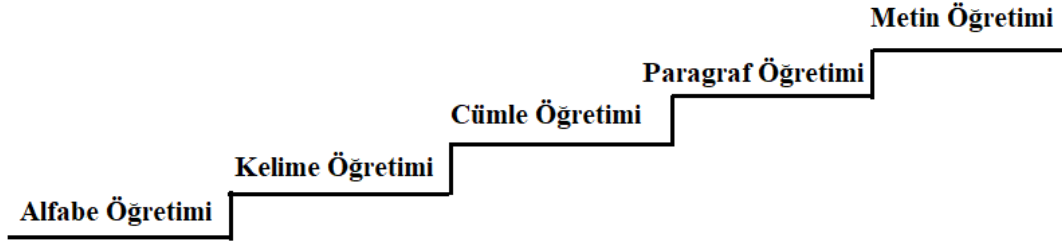
Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi kazandırmada alfabe öğretiminden sonra kelime öğretimi gelmektedir. Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde “*Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük.*” şeklinde tanımlanan kelime, dilin temel yapı taşlarından biridir (TDK, 2011). Beyindeki kavramların yazılı veya sözlü karşılığı olarak da tanımlayabiliriz. Kelime dağarcığı ise; bir dilin, kişinin yahut bir topluluğun sahip olduğu kelimeler toplamı olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000). Hayatta var olan her şey aslında kelimelere dayandığından bireyin kelime dağarcığı ne kadar zenginse, duygu ve düşünce dünyası da bir o kadar zengindir. Bireyin kendisini ifade edebilmesi de kelime dağarcığı ile alakalı bir durumdur. Zira kelime dağarcığının geniş olması bireyin dört temel dil becerisini etkin kullanmasını sağlar (Karatay, 2007). Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinde de kelime dağarcığı büyük önem

arz etmektedir. Birey, yazma konusu ile ilgili olarak duygu ve düşünce dünyasına başvurarak kelime dağarcığı vasıtasıyla bunları dışa aktarır. Dolayısıyla bireylerin iyi bir kelime dağarcığına sahip olması ve bunun için de hedef dil öğretiminde diğer beceri alanları da gözetilerek seviyelere uygun bir şekilde kelime öğretimine ayrı önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkçede sondan eklenen ekler vasıtasıyla kelimeler oluşturma kolay gibi görünse de alıştırmalarla pekiştirilmeli ve öğrenciye iyice kavratılmalıdır.

Yazma becerisinin edinilmesinde diğer bir basamak ise cümle öğretimidir. Cümle öğretiminde söz dizimi faktörü devreye gireceğinden öğrenciler hedef dilde cümle kurmada zaman zaman sıkıntılar yaşayabilir. Türkçede “özne+nesne+yüklem” şeklinde bir sıra takip eden söz dizimi, bir başka dilde daha farklı bir diziliş gösterebilir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin cümlenin yapısını, öğelerin dizilişini iyi bir şekilde kavramaları gerekmektedir (Tiryaki, 2013: 40).

Paragraf öğretimi yazma becerisinin kazandırılmasında önem taşımaktadır. Birbiri ile uyum sağlayan cümlelerin bir araya getirilip anlamlı bir bütün oluşturulmasına paragraf denir. Türkçenin sözcük ve cümle yapısını iyi kavrayan bireyler, paragraf oluşturmak adına bol bol pratik yapmalıdır. Anlamlı, birbiriyle uyumlu ve tutarlı cümleler kurmak ve bu cümlelerden paragraflar oluşturmak zaman alacağından bireyler ilk başta zorlanabilir. Fakat alıştırmalarla hem öğrenme ve alışma gerçekleşir hem de paragraf yazma becerisi edinilir (Erol, 2016: 192).

Yazma eğitimi sürecinde son basamağı metin öğretimi oluşturur. Türkçede metin yazma becerisinin elde edilmesi için öncelikle bireylerin alfabe, kelime, cümle ve paragraf yazma süreçlerini başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Bu aşamaları başarıyla geçen bireylerin karşısına çeşitli türlerde metinler çıkmaktadır. Dilekçe, makale, tez gibi akademik ve resmî metinlerden öykü, mektup, anı gibi daha sanatsal metinlere varıncaya dek bol bol yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yazma becerisi elde edilmesi zaman alan, zor bir beceri olduğundan sabırla yazma çalışmalarına devam edilmelidir.



Görsel 4: Yazma Becerisinin Kazandırılma Süreci

Görsel 4'te yazma becerisinin kazanılması aşamaları gösterilmiştir. AOBM'de belirlenen kurlara göre seviye seviye alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi yapılarak yazma becerisi kazandırılır.

Bireyin yaşamında meydana getirilmek istenen değişimin süreç içerisinde veya sonunda kontrol edilmesine ölçme; ölçmeden doğan sonuçların yorumlanmasına değerlendirme denir. Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme sürecin her aşamasında beceri alanlarına ve dil seviyelerine uygun olarak yapılmalıdır. Çünkü dil öğretimi sürekli tekrar ve alıştırmalarla pekiştirilen; her aşamada kontrol gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreçte hedef kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı beceri alanları ve dil seviyeleri gözetilerek çeşitli ölçme araçları vasıtasıyla kontrol edilmeli ve ardından ölçmeden doğan sonuçlar değerlendirmeye alınmalıdır. Yazma becerisinin kazandırılıp kazandırılmadığı da ölçme ve değerlendirme yoluyla kontrol edilir.

Dil öğretiminin karmaşık ve zor bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Öğrencinin geldiği ülke, ana dili, bildiği diğer diller, eğitim seviyesi, yaşı, cinsiyeti, hedef dile olan ilgi düzeyi, o anki psikolojik durumu, dilin öğrenildiği ortam ve öğretmen faktörü gibi birçok etmen dil öğretimi sürecini etkilemektedir. Fakat dil öğretimi içerisinde yazma becerisinin ayrı bir zorluğu bulunduğundan da söz etmek gerekir. Yazma becerisinin kazanılmasında yukarıda bahsedilen etmenlerin yanında yazma konusuna bireyin ilgi ve hâkimiyet düzeyi, yazma konusunun dil seviyesine uygunluğu gibi faktörler de devreye girdiğinden bu alana ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir. Yazma alanında bireyin çeşitli metin türlerinde kendisini ifade edebilmesine; dil bilgisi kurallarını doğru kullanıp kullanmadığına; seviye seviye yapı ve kelimeleri kavrayıp

kavramadığına; kelime, cümle ve paragraf gibi yazının temel parçaları arasında uyum ve mantıksal bütünlüğü sağlayıp sağlamadığına; yazım ve noktalama kurallarına uyup uymadığına bakılır.



H. BENZER ARAŞTIRMALAR

C1 düzeyi öğrencilerinin dönem sonu sınavlarının incelenip sonuçların ortaya konduğu bu çalışmaya benzer birkaç çalışma bulunmaktadır. Fakat yapılan tüm bu çalışmalar süreç odaklı olup, araştırmacılar Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma çalışmalarını farklı açılardan ele almışlardır.

Bakır (2015) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi” adlı doktora çalışmasında 3 Türkçe öğretim merkezinde 172 öğrenci yazma çalışması yaptırmış ve bu çalışmaların sonunda öğrencilerin yaptıkları hata tiplerini belirlemiş ve öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik algıları ile bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Küçük (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçede Akademik Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğrenen orta ve ileri seviye 47 öğrenciye iki farklı yazma görevi geliştirmiş ve geliştirdiği yazma sınavının geçerliliğini araştırmıştır.

Arslan ve Klicic (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” adlı makalelerinde Bosna Hersek’te B2 seviyesinde 15 öğrenciye kontrollü, güdümlü ve serbest yazmaya dayalı birtakım yazma etkinlikleri uygulayarak bunun sonucunda öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptıkları hataları ve kendi önerilerini sıralamışlardır. Bu çalışma da yine süreç odaklı olup yaptığımız tezden farklıdır.

Şahin (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları” adlı makalesinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 23 yabancı öğrenciye kompozisyon yazdırarak yaptıkları hatalara ulaşmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi farklı çalışmalarda genel olarak süreç odaklı ele alınmıştır. Yani genel itibarıyla öğrencilere yazma çalışmaları yaptırarak onların yaptıkları hatalar, zorluk çektikleri noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elsawah (2016) “Ana Dili Arapça Olanların Türkçe Yazılı Anlatımlarında Sözcük Kullanımları ve Yazım Yanlışları: Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri” adlı

yüksek lisans tezinde ana dili Arapça olan 220 öğrencinin yazma çalışmalarını içerik analizi yaparak incelemiştir.

Albayrak (2010) “Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Moğolistan Milli Üniversitesinde Türkoloji bölümünde okuyan 35 Moğol öğrencinin yazma çalışmalarını dil bilgisi açısından değerlendirmiştir.

Yapmayı planladığımız yüksek lisans çalışması süreç odaklı değil, sonuç odaklı bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Bir yıl boyunca İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin süreç sonundaki yazma performanslarının tüm yönleriyle değerlendirilmesi çalışmamızın bel kemiğini oluşturmakta ve diğer tüm çalışmalardan ayrılmaktadır.

I. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problemlerin çözümüne yönelik olarak araştırma deseni, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli (Deseni)

Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş 100 C1 seviyesi yabancı öğrencinin yazma sınavına yönelik durumları saptamaya yönelik bir çalışmadır. Gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, yapılması planlanan bir çalışma için yazılı malzemelerin ayrıntılı, kapsamlı ve sistemli incelenmesini ve analizini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Doküman incelemesinin yanı sıra içerik analizinden de bu çalışmada istifade edilmiştir. Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan içerik analizinde veriler derlenir, kategoriler yani bölümler oluşturulup kodlanır ve en son analiz gerçekleştirilir. İçerik bir yazılı, işitsel veya görsel herhangi bir malzeme olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu çalışmada içerik analizi yapılırken içerikler çeşitli kategorilere ayrılmış ve bu kategorilerin ayrı ayrı analizi yapılmıştır.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın esasını C1 seviyesi öğrencilerinin yazma sınavından elde edilen veriler oluşturmaktadır. C1 seviyesi 100 öğrencinin yazma sınavı incelenmiş ve bunlardan doğan veriler toplanmıştır.

C1 seviyesi yazma sınavları için ölçme aracı olarak yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve formu kullanılmıştır. Ölçek, Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış yazılı anlatım değerlendirme ölçeğidir. Bu ölçek yabancı öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirme amacıyla da kullanılabilir. Aynı zamanda bu çalışma için İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin hâlihazırda kullandığı yazılı anlatım değerlendirme formundan da istifade edilmiştir.

Ölçek ve form yabancı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını kontrol etmek, yeterliliğini belirlemek için uygundur.

3. Verilerin Analizi

Belirtilen ölçekler yardımı ile öğrencilerin yazma sınavları üzerinde incelemeler yapılmış olup, elde edilen bulgular içerik analizi yapılarak tanımlanıp yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Son 3 yılda İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde bir yıl boyunca dil eğitimini tamamlamış C1 seviyesi 100 yabancı öğrencinin yazma sınavları detaylı bir şekilde incelenmiştir. İnceleme ses olayları düzeyinde karşılaşılan yanlışlar, sözcük düzeyinde karşılaşılan yanlışlar, cümle düzeyinde karşılaşılan yanlışlar, yazım ve noktalama kuralları ile ilgili yanlışlar olmak üzere 4 kategoride yapılmıştır.

1. SES OLAYLARI DÜZEYİNDE YAPILAN YANLIŞLAR

1.1. Aykırılma

Dilin küçük birimlerinde seslerin birbirinden farklılaşması, değişime uğraması durumudur. Aykırılma, dil birimlerinde ses ikizleşmesinden kaçınma; “l, r, m, n, s, z” gibi akıcı ve sızıcı seslerin tekrarını önleme gibi sebeplerle ortaya çıkmaktadır (Karaağaç, 2010: 63). Ergin (1986)’e göre, aykırılma Türkçede nadir olarak görülür. Öğrencilerin yazma sınavlarında da aykırılma çok karşılaşılmayan bir ses olayı olarak tespit edilmiştir.

l>r, **fısıf->fısıf-**

Ö34: “Bir ay sonra benim de aynı bir telefonum olacak” diye fısırdadım.

(Bir ay sonra benim de aynıysından bir telefonum olacak.” diye fısıldadım.)

l>n, **kullan-> kunlan-**

Ö41: Babam araba kunlanıyordu.

(Babam araba kullanıyordu.)

r>l, **zor> zol** - **zorlanıyoruz> zolnıyoruz**

Ö86: *Aksinde onunda başarılı olmanız çok zol oluyor. Üniversitede okuduğunuz zamanlarda bazen zolunuyoruz*

(Aksine onda başarılı olmanız çok zor oluyor. Üniversitede okuduğumuz zamanlarda bazen zorlanıyoruz.)

1.2. Büzüşme (Büzülme)

Kelime veya yan yana bulunan kelimelerde yaşanan ses kaybı olarak tanımlayabiliriz. Büzüşme ses olayında yaşanan ses kaybı sözcüğün anlaşılabilirliğini etkilemez. İncelenen yazma sınavlarında öğrencilerin sözcükleri genel olarak eksik yazdıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ses büzüşmesine sınav kâğıtlarında sıklıkla rastlanılmıştır.

Ağabeyim> Abim

Ö4: *Abim telefonu alıp hayacandan tamam çok teşekkürler diyince telefonu bıraktı.*

(Ağabeyim heyecanla “Tamam, çok teşekkürler.” deyip telefonu bıraktı.)

e> Ø, ne oldu> noldu

Ö37: *Ben ona noldu dedim sordm*

(Ben ona “Ne oldu?” diye sordum.)

e> a, h>Ø, ne haber> naaber

Ö40: *Türklar hep naaber soryor.*

(Türkler hep “Ne haber?” diye soruyorlar.)

1.3. Dudaksıllaşma

Ses organlarının normalde farklı yerlerinde meydana gelen seslerin dudak seslerine yani “*b, f, m, p, v*” ünsüzlerine dönüşmesi durumudur (Jable, 2016: 1150). Çalışmamız kapsamındaki 100 yazma sınavında nadiren gözlemlenmiş bir ses olayıdır.

n>m, yaşındayken> yaşımdayken

Ö11: *2003 yılında ben 15 yaşımdayken benim ülkemde Irakta unutulmayan bazı olaylar oldu.*

(2003 yılında ben 15 yaşındayken benim ülkemde Irak'ta unutulmayacak bazı olaylar oldu.)

n>m, benim> bemin

Ö72: *bemin anem konuşacaktın.*

(Benim annemle konuşacaktın.)

1.4. Ön Ses Düşmesi

Dil biriminin ön seslerinden birinin veya birkaçının düşmesiyle görülen ses olayıdır. Çalışmamızda 100 yabancı öğrencinin yazma sınavlarında ön ses düşmesi olayına rastlanılmamıştır.

1.5. İç Ses Düşmesi

Dil biriminin iç seslerden birinin veya birkaçının düşmesiyle meydana gelen ses olayıdır. Çalışmamızda 100 öğrencinin yazma sınavlarında iç ses düşmesi olayına sıklıkla rastlanmıştır. Bunlardan birkaçı aşağıda sıralanmıştır:

a> Ø, orada> orda

Ö4: *O adamı ilk defa orda görmüştüm.*

(O adamı ilk defa orada görmüştüm.)

e> Ø, **ülkeler> ülkler**

Ö5: *Mesela dünya basarili ülkler ABD, Çin, Japon*

(Mesela dünyadaki başarılı ülkeler ABD, Çin ve Japonya'dır.)

n> Ø, **y> Ø**

ürünleri> ürüleri, **kötüydü> kötüdü**

Ö9: *Ürüleri çok kötüdü.*

(Ürünleri çok kötüdü.)

s> Ø, **hisset-> his et-**

Ö27: *Onlarsız yalnız olduğumu ilk defa his etmişim.*

(Onlarsız yalnız olduğumu ilk defa hissetmişim.)

g> Ø, **kavga> kava**

Ö74: *Bazen senin patronun kava edebilirsin.*

(Bazen patronunla kavga edebilirsin.)

1.6. Son Ses Düşmesi

Dil biriminin son sesinin düşmesi durumudur. Öğrencilerin son sesleri sıklıkla eksik yazdıkları gözlenmiştir.

n> Ø, **sorun> soru**

Ö3: *Bu benim için soru değil.*

(Bu benim için sorun değil.)

n> Ø, **ürün> ürü**

Ö8: *Mağazanızda istediğim gibi ürü yoktur.*

(Mağazanızda istediğim gibi bir ürün yoktur.)

a> Ø, **manzara> manzar**

Ö19: *Deniz karşısında çok güzle manzar var.*

(Denizin karşısında çok güzel bir manzara var.)

a> Ø, **orada> orad**

Ö30: *Ben hemen arabamı orad park idip indim.*

(Ben hemen arabamı orada park edip indim.)

1.7. İlk Hece Düşmesi

İlk hece düşmesi, sözcüğün ilk hecesinin çeşitli sebeplerle kaybolmasıyla, erimesiyle meydana gelmektedir. 100 yabancı öğrencinin yazma sınavlarında ilk hece düşmesine rastlanmamıştır. Öğrencilerin ilk ses ve heceleri daima tam yazdıkları gözlenmiştir.

1.8. Orta Hece Düşmesi

Sözcüğün orta hecesinin yine çeşitli sebeplerle kaybolması, erimesi durumudur. Çalışmamızda orta hece erimesine sıklıkla rastlanmıştır. Öğrencilerin ortada bulunan hecenin sadece bir kısmını yazdıkları sıklıkla gözlenmiştir. Hecelerin/ eklerin kaybolan kısımları aşağıda örneklerle gösterilmiştir:

-Ed> Ø, istediği> istiği

Ö5: *Dunyada her insanların en istiğin bir Şey Şans.*

(Şans, dũnyada bũtũn insanların en çok istediği bir Şeydir.)

-Ir> Ø, deđiŐtirmek> deđiŐtmek

Ö9: *Bu ũrũn deđiŐtmek istemiyorum.*

(Bu ũrũnũ deđiŐtirmek istemiyorum.)

-In> Ø, saatlerinde> saatlarda

Ö18: *Genellikle sabah saatlarda gŦsterileri izleyebilirsiniz.*

(Genellikle sabah saatlerinde gŦsterileri izleyebilirsiniz.)

-DIK> Ø, gittiğim> gitim

Ö19: *Gitim yer aynesi olsun.*

(Gittiğim yerde aynısı olsun.)

-yı> Ø, dolayısıyla> dolasıyla

Ö28: *SavaŐ dolasıyla ũniversiteye gitmek çok zordu.*

(SavaŐ dolayısıyla ũniversiteye gitmek çok zordu.)

1.9. Son Hece DũŐmesi

SŦzcũđũn son hecesinin dũŐmesi durumudur. Yazma sınavlarında Ŧđrencilerin sıklıkla son heceleri yazmadıkları gŦzlenmiŐtir.

-II> Ø, Şanslı> Şans

Ö5: *Hayatımızda her insan şans olmayı istiyor.*

(Günümüzde her insan şanslı olmayı ister.)

-Ik> Ø, yönetmenlik> yönetmen -(y)Im> Ø, öğrenciyim> öğrenci

Ö16: *Ben İstanbul Üniversitesinde yönetmen okumak için gelen bir örenci*

(Ben İstanbul Üniversitesine yönetmenlik okumak için gelen bir öğrenciyim.)

-II> Ø, belirli> belir

Ö84: *Bence bu şans oyunları belirli zamanlarda olur.*

(Bence bu şans oyunları belirli zamanlarda olur.)

1.10. Eksiltme (Eksiltim, Eksilti)

Eksiltme, Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde “*Anlatımda kolaylık sağlamak üzere bir kelimedeki eklerin veya bir cümledeki kelimelerin azaltılarak kullanılması olayı.*”, “*Anlaşılması için zarurî olmayan bir veya birkaç kelimenin bir sözden kaldırılması.*” gibi anlamlara sahiptir (TDK, 2011). Karaağaç’a (2010) göre eksiltme veya eksiltim; ses, ek, sözcük veya cümle gibi çeşitli düzeylerde görülebilir. Öğrencilerin zaman zaman sözcük düzeyinde eksiltme yaptıkları görülmüştür.

fotoğraf> foto

Ö16: *O zaman bir foto makinem olmasını çok istiyordum.*

(O zamanlar bir fotoğraf makinem olmasını çok istiyordum.)

-Im> Ø, teşekkür ederim> teşekkür

Ö49: *Benim şikâyet okumak için teşekkür*

(Benim şikâyetimi okuduğunuz için teşekkür ederim.)

Ö44: *Bizim hayatımızda yabancı dil bilgesinde çok önemli şeyler var. Dil bilgisi konusu, okuma, dialog ve bazen yazma.*

(Bizim için yabancı dil öğreniminde çok önemli bölümler var: Dil bilgisi konuları, okuma, diyalog ve bazen yazma gibi.)

1.11. Genizsileşme

Genizsileşme dudak ünsüzlerinin geniz ünsüzlerine dönüşmesi durumu olup Karaağaç'a (2010) göre, tüm Türk dillerinde görülebilen bu ses olayı sözcüğün başındaki *b* sesinin *m* sesine benzeşme eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bu ses olayı, 100 yazma sınavından sadece birinde karşımıza çıkmıştır.

b > m, ben > men

Ö26: *Çünkü men hayatımda ondan başka sevmemeye yemin etmişim.*

(Çünkü ben hayatımda ondan başkasını sevmemeye yemin etmişim.)

1.12. Yutaksılaşma

Karaağaç (2010)'a göre sesin çıkış yerinin değişimi olan yutaksılaşma olayı, sesi hırıltılı hâle getirip ötümlüleştirme durumudur. Yani “*k, k̄, g, ğ, ğ̄*” seslerinin hırıltılı “*h, h̄*” seslerine dönüşmesidir. Nadiren de olsa yazma sınavlarında bazı sözcüklerde yutaksılaşma ses olayı görülmüştür.

ğ > h, sığabilecek > sıhabilecek

Ö21: *300.000 seyirci sıhabilecek çok sandalye varmış.*

(300.000 seyircinin sığabileceği kadar çok sandalye varmış.)

g > h, meşgul > meşhul

Ö89: *Ablam ise her zaman kendi dersleri ile meşhul oluyordu.*

(Ablam ise her zaman kendi dersleri ile meşgul oluyordu.)

1.13. Göçüşme (Yer Değiştirme)

Sözcük içerisinde iki sesin sözcüğün anlamını değiştirmeden birbiri ile yer değiştirmesinden kaynaklanan ses olayıdır. Göçüşme, çalışmamızda en sık karşılaştığımız ses olaylarından biridir. Yazma sınavlarını incelediğimiz bireyler ya sözcük içerisinde seslerin yerlerini karıştırıp yanlış yazmış yahut sözcükten ses veya hece eksiltmişlerdir.

sosyal> soysal

Ö5: *Örneğin iş yerinde, okulda hatta soysal hayatında nasıl şanslı olmaya çalışıyorlar*

(Örneğin iş yerinde, okulda hatta sosyal hayatlarında nasıl şanslı olmaya çalışıyorlar?)

güzel> güzle

Ö19: *Deniz karşısında çok güzle manzar var.*

(Denizin karşısında çok güzel manzaralar var.)

kaşyacak> kışayacak

Ö23: *İş hayatında zaman yönetimi çok önemlidir çünkü mutlaka başına kışayacak zamanı olmadığını söylüyorlar.*

(İş hayatında zaman yönetimi çok önemlidir. Çünkü (insanlar) mutlaka başlarını kaşyacak zamanları olmadığını söylerler.)

mezun> müzen

Ö38: *Çünkü bir kişi üniversitesinden müzen oldu nedir bakalım hangi iş bulabilecek?*

(Bir kişi üniversiteden mezun olduğunda bakalım hangi işi bulabilecek?)

beyefendi> byeefendi

Ö49: *Byeefendi, sizden bir kazak aldım.*

(Beyefendi, sizden bir kazak aldım.)

belki> belik

Ö49: *Belik fayda var ama az.*

(Belki faydası var ama az.)

müdür> mürüd

Ö81: *Bir saat sonra okul yardımcı mürüd geldi.*

(Bir saat sonra okulun müdür yardımcısı geldi.)

bağlı> bağıl

Ö84: *Demek ki talih rakibe bağıl.*

(Demek ki talih rakibe bağılı.)

1.14. İkizleşme

Sözcüğün iki farklı heceye ait ünsüzlerinden birinin tekrar etmesi durumudur (Karaağaç, 2010: 80). İkizleşme olayı; göçüşme, ses veya hece düşmesi gibi ses olayları ile birlikte incelenen yazma sınavlarında yine sıklıkla gözlemlenen bir ses olayıdır.

teşekkür> teşşekkür

Ö3: *Anlamanız için çok teşşekkür ederim.*

(Anlayışınız için çok teşekkür ederim.)

kesinlikle> kessinlikle

Ö18: *Eminim her oraya ziyaret eden bu parkı kessinlikle sever.*

(Eminim, orayı her ziyaret eden bu parkı kesinlikle sever.)

iki> ekki,

ikimiz> ekkimizlar

Ö26: *Ekki yıl hayatım böyle geçti. Onu o kadar sevdimki dünyada ekkimizlar var sanki.*

(İki yıl boyunca hayatım böyle geçti. Onu o kadar çok sevdim ki dünyada sadece ikimiz vardık sanki.)

gereken> gerekken

Ö47: *Yapmanız gerekken işleri tam zamanında bitirmeniz sizin için çok faydalıdır.*

(Yapmanız gereken işleri tam zamanında bitirmeniz sizin için çok faydalıdır.)

1.15. Örneksme

Bir dilde mevcut olan bir kelimenin örnek alınmasıyla benzetme yoluyla yeni biçim veya sözler elde edilmesine örneksme denir (Karaağaç, 2010: 87). Yazma sınavlarında öğrencilerin bilhassa yabancı kelimeleri Türkçeye uyarlama çabası içerisinde oldukları görülmüştür. Muhtemelen “şaşırmak” fiilini unuttuğu için “Beni şaşırttı.” cümlesi yerine “Beni surprize etti.” ifadesini yazan bir öğrencinin cümlesi bahsettiğimiz uyarlamaya bir örnektir. Aşağıda sınav kâğıtlarında görülen diğer örneksme olayları verilmiştir:

dolar> dollar

Ö10: 200.000 Dollar kazandı.

(200.000 dolar kazandı.)

Vatikan> Vatican

Ö22: Vatican çevarında çok güzel eski çeşmeler var.

(Vatikan’da çok güzel, eski çeşmeler var.)

İngilizce> Englizce

Ö43: Farsça, Englizce ve biraz Türkçe biliyorum.

(Farsça, İngilizce ve biraz Türkçe biliyorum.)

Kuran> Quran

Ö49: Qurandaki bu oyunlar yasaktır.

(Kuran’da bu oyunlar yasaklanmıştır.)

1.16. Ötümlüleşme

Ötümsüz (tonsuz, sert) ünsüzler olan “ç, f, h, k, p, s, ş, t” seslerinin ötümlü (tonlu, yumuşak) ünsüzler olan “b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z” seslerine dönüşmesi olayıdır. Yazma sınavlarında ötümlüleşme olayı en çok “ç-c, p-b, t-d” sesleri arasında görülmüştür. Bilhassa Arap öğrencilerin “p” sesini çıkaramayışları yazmada da gözlemlenmiş, “p” sesi yerine sıklıkla “b” sesini kullandıkları görülmüştür. Aşağıda incelenen yazma sınavlarında tespit edilen ötümlüleşme örnekleri bulunmaktadır:

ç > c, çok > cok, çalışma > calışma

Ö5: *Nehiyet her insanlar veya ülkler basarili olmak isterse cok calışma lazım.*

(Nihayet, insanlar veya ülkeler başarılı olmak isterlerse çok çalışmaları lazım.)

p > b, cep > ceb

Ö14: *Çünkü her zaman ceb telefonla oynuyoruz.*

(Çünkü her zaman cep telefonuyla oynuyoruz.)

s > z, herkes > herkez, istifa > iztifa

Ö29: *Herkezin karektiri aynı değil.*

(Herkesin karakteri aynı değil.)

Ö74: *Bazen sana iztifa ediliyor.*

(Bazen sana istifa ettirilir.)

t > d, etmeyecek > edmeyecek

Ö38: *İngilizce bilmiyorsa hiç yabancı firma kabul edmeyecek.*

(İngilizce bilmiyorsa (onu) hiçbir yabancı firma kabul etmeyecek.)

1.17. Ötümsüzleşme

Ötümlü (tonlu, yumuşak) ünsüzler olan *b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z* seslerinin ötümsüz (tonsuz, sert) ünsüzler olan *ç, f, h, k, p, s, ş, t* seslerine dönüşmesi olayıdır. Ötümlüleşmenin tam tersidir. İncelenen sınav kâğıtlarında ötümsüzleşme, ötümlüleşme kadar sık gözlenmemiştir.

g > k, göl > köl

Ö41: *Odamızın penceresinden bakarak dışardaki kölde akan tertemiz suyu göre biliyorduk.*

(Odamızın penceresinden bakarak dışarıdaki gölde akan tertemiz suyu görebiliyorduk.)

b > p, muhabbet > muhepet,

Ö55: *Yabancı diler önemlidir. İnsanlarla muhepet etmek kolaylık veriyor.*

(Yabancı diller önemlidir. İnsanlarla muhabbet etmeyi kolaylaştırır.)

b > p, c > ç, pazarcı > bazarçı

Ö88: *Sabah akşama kadar işçilerle ve bazarçılarla konuşuyor.*

(Sabahtan akşama kadar işçilerle ve pazarcılarla konuşuyor.)

1.18. Sürtünmelileşme (Sızıcılaşma)

Patlamalı ünsüzler olan “*b, c, ç, d, g, p, t, k*” seslerinin sürtünmeli ünsüzler olan “*f, h, s, ş, v, z*” seslerine dönüşmesi durumudur (Karaağaç, 2010:93). Akıcılaşmanın tam tersidir. Çalışmamızda nadiren görülen bir ses olayıdır.

ç > ş, üç > üş - çevirme > şavarma

Ö87: *Üş günden sonra İstanbul'da geldim. Arkadaşım şavarma kebab yedim.*

(Üç gün sonra İstanbul'a geldim. Arkadaşım çevirme kebabı yedim.)

1.19. Sürtünmesizleşme (Akıcılaşma)

Sürtünmelileşmenin yani sızıcılaşmanın tersi olarak karşımıza çıkan sürtünmesizleşme –diğer adıyla akıcılaşma- ötümlü, patlamalı seslerin akıcı ünsüzlere yahut bir yarı ünlüye dönüşmesidir (Karaağaç, 2010: 62). Çalışmamızda nadiren karşılaştığımız bir ses olayıdır.

g > ğ, saygın > sayğın

Ö7: *Sayğın Şirketi Genel Müdürü sizsiniz.*

(Saygın Şirketi genel müdürü sizsiniz.)

1.20. Ön Ses Türemesi

Bir sözcüğün önünde fazladan ses veya hece türetilmesiyle meydana gelen ses olayıdır. Çalışmamızda ön ses türemesine rastlanmamıştır.

1.21. İç Ses Türemesi

Bir sözcüğün orta kısmında oluşan ses veya hece türemeleridir. Çalışmamızda sıklıkla karşılaştığımız bir ses olayıdır.

Ø > ü, gönlün > gönülün

Ö25: *Göz gönülün tercümanıdır.*

(Göz, gönlün tercümanıdır.)

Ø > u, doğmadan > doğumadan

Ö32: *Güneş doğumadan önce biraz balık tuttuk.*

(Güneş doğmadan önce biraz balık tuttuk.)

Ø> ı, **farklıdır> farıklıdır**

Ö51: Herkesin başından geçen olaylar farıklıdır.

(Herkesin başından geçen olaylar farklıdır.)

1.22. Son Ses Türemesi

Sözcüğün sonunda yeni bir ses veya hece türemesi olayıdır. Öğrencilerin sıklıkla orta ve son hecelere ek başka ses veya heceler yazdıkları gözlenmiştir.

Ø> -ıU, **mutlu> mutlulu** - **mutsuz> mutsuzlu**

Ö63: Her insan iş hayatında mutlulu, hırslı ve sabırlı bir insan olur ama başarısız insan çok çok mutsuzlu bir insan olurdu.

(Her insan iş hayatında mutlu, hırslı ve sabırlı olur ama başarısız insanlar çok mutsuz olur.)

1.23. Daralma

Geniş ünlülerin yani “a, e, o, ö” seslerinin “ı, i, u, ü” dar ünlülerine dönüşmesi durumudur. Ünlü daralması, incelenen yazma sınavlarında sıklıkla gözlenmiştir.

e> ı, **yengem> yengim** - **o> u, koşup> kuşup**

Ö30: Benim yengim hamile bir kadındı. Hemen kuşup yanına gittim.

(Benim yengem hamile bir kadındı. Hemen koşup yanına gittim.)

e> ı, **göstermeyecek> göstermiyecek**

Ö62: Allah size göstermiyecek inşallah.

(Allah size göstermeyecek inşallah.)

1.24. Benzeşme

Bir dil biriminde seslerin birbirine yakınlaşması olayıdır (Karaağaç, 2010: 65).
Yazma sınavlarında “*t-d, p-b*” seslerinin benzeşmeleri sık gözlemlenmiştir.

m > n, bizim > bizim

Ö4: *Bugün bizim tezgâh kurduğumuz yerden o taşları bulmuş.*

(Bugün bizim tezgâh kurduğumuz yerde o taşları bulmuş.)

p > b, pahalı > bahalı

Ö19: *Girişi çok bahalı oldu için girmedim.*

(Girişi çok pahalı olduğu için girmedim.)

t > d, gerektiğini > gerektiğini - kararlaştırdılar >
kararlaştırdılar

Ö35: *Köpeğini evden uzaklaştırması gerektiğini kararlaştırdılar.*

(Köpeğini evden uzaklaştırması gerektiğini kararlaştırdılar.)

1.25. Düzleşme

“*o, ö, u, ü*” yuvarlak ünlülerinin çeşitli sebeplerle “*a, e, ı, i*” düz ünlülerine dönüşmesi durumudur. İncelenen yazma sınavlarında ünlülerde düzleşme, orta sıklıkta görülen bir ses olayı olarak karşımıza çıkmaktadır.

ü > e, günümüzde > günümüzde

Ö64: *Çünkü günümüzde insan ilişkisi de çok önemlidir.*

Çünkü günümüzde insan ilişkileri de çok önemlidir.

u > ı, zorluklar > zorluklar

Ö72: hayat zorluklar görecekmiş.

(Hayatta zorluklar görecekmiş.)

ö > a, röportaj > raportaj

Ö77: Bu firmada çalışmak için raportaj geçmeniz lazım değil mi?

(Bu firmada çalışmak için mülakattan geçmeniz lazım, değil mi?)

Not: Bu örnekte, öğrenci sınav kâğıdında mülakat sözcüğü yerine röportaj sözcüğünü kullanmıştır. Cümle, ses olayını örneklendirmek amacıyla dâhil edilmiş ve hemen alt tarafta parantez içerisinde doğru kullanımı verilmiştir.)

ü > i, dönüyoruz > dönüyoruz

Ö85: Ders bittikten sonra arkadaşlarıyla beraber evde dönüyoruz yada senimaya gidiyoruz.

(Ders bittikten sonra arkadaşlarımla beraber eve dönüyoruz ya da sinemaya gidiyoruz.)

1.26. İnceleme (İnceleşme)

Kalın ünlüler olan “a, ı, o, u” seslerinin, ince ünlülere yani “e, i, ö, ü” seslerine dönüşmesi olayıdır. İncelenen yazma sınavlarında çoğunlukla “ı” sesinin “i” sesine dönüştürüldüğü gözlenmiştir.

a > e, tavsiye > tevsie - ı > e, ı > i sabırlı > saberli

Ö29: *İş hayatta başarılı olmak arkadaşlara az tevsiye ediyorum. İş hayatta saberli olmak önemlidir.*

(İş hayatında başarılı olmak isteyen arkadaşlara az şey tavsiye ediyorum. İş hayatında sabırlı olmak önemlidir.)

u> ü, bugün> bugün - muhakkak> mühakka

a> e, kaybedeceksin> keybeteceksin

Ö49: *Belki sen bü gün kazanıyorsun ama yarın mühakka keybeteceksin.*

(Belki sen bugün kazanıyorsun ama yarın muhakkak kaybedeceksin.)

a> e, kadar> kader - ı>i, zamanları> zamanlari, unutamiyorum> unutamıyorum

Ö54: *Çünkü ben şimdiye kader o zamanlari unutamıyorum.*

(Çünkü ben şimdiye kadar o zamanları unutamıyorum.)

1.27. Kalınlaşma

İnceleşme olayının tam tersi olan kalınlaşma, ince ünlüler olan “e, i, ö, ü” seslerinin kalın ünlüler olan “a, ı, o, u” seslerine dönüşmesi durumudur. İncelenen yazma sınavlarında Türkçe karakterler olan “ö” ve “ü” seslerinin, “o” ve “u” seslerine dönüştürüldüğü görülmüştür.

e> a, i> ı Beşiktaş> Başıktaş

Ö3: *Başıktaşta kalıyorum.*

(Beşiktaş'ta kalıyorum.)

ü> u, hükmünü> hükmini, sürüyordu> suruyordu

Ö11: *Bu nedenle Amerika hukmini suruyordu.*

(Bu nedenle Amerika hükmünü sürüyordu.)

i> ı, **kişi> kışı**

Ö42: *Eğer mesela bir kışı iki defa kazanmış oynu bitiyor*

(Eğer bir kişi iki defa kazanırsa oyun biter.)

1.28. Genişleme

Dar ünlüler olan “ı, i, u, ü” seslerinin geniş ünlülere yani “a, e, o, ö” dönüşmesi olayıdır. Öğrencilerin bazı sözcüklerin içerisindeki “ı” sesini çoğu zaman “a” sesine dönüştürmeleri dikkat çekmektedir.

ı> a, **yardım> yardım** **bağurdım> bağardım**

Ö4: *O kişi bize çok büyük bir yardam etmişti.*

(O kişi bize çok büyük bir yardım etmişti.)

Ö62: *Ona bağurdım.*

(Ona bağurdım.)

ü> ö, **lütfen> lötfen**

Ö7: *Lötfen sağın genel müdür özellikle kırmızı kazağı verebilirsiniz.*

(Lütfen sayın genel müdür özellikle kırmızı kazağı verebilirsiniz.)

i> e, **dilemiştim> delemiştim**

Ö41: *Ben ağlayarak özür delemiştim.*

(Ben ağlayarak özür dilemiştim.)

1.29. Yuvarlaklaşma

Bir dil biriminde bulunan “a, e, ı, i” düz ünlülerinin bir dudak ünsüzü veya bir başka yuvarlak ünlü etkisiyle, “o, ö, u, ü” yuvarlak ünlülerine dönüşmesi durumudur.

ı> u, **konuşamıyordu> konuşamuyordu**

Ö24: *Kimse kimse ile konuşamuyordu.*

(Kimse kimse ile konuşamıyordu.)

i> ü, **ümit> ümüt**

Ö80: *Kayıp eden kişi kendi kendine ümüt verir.*

(Kaybeden kişi kendi kendine ümit verir.)

1.30. Yumuşama

Son sesi “p, ç, t, k” sert ünsüzlerinden biri ile biten bir sözcüğe ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde, sert ünsüzler “b, c, d, g, ğ” yumuşak ünsüzlerine dönüşür ve yumuşama meydana gelir. Yabancı dillerden dilimize geçmiş birtakım sözcükler ile bazı tek heceli sözcüklerde yumuşama görülmez. Burada dikkat edilmesi gereken k sert ünsüzü yumuşamaya uğrayınca “ğ” yumuşak ünsüzüne dönüşür. “Denk- dengi, renk- rengi” gibi k sert ünsüzünden önce “n” sesi geliyorsa, “k” sesi ancak o zaman “g” yumuşak ünsüzüne döner. İncelememizde öğrencilerin çoğu zaman yumuşama kuralına uymadıkları gözlemlenmiştir.

ğ> g, kazağı> kazagi

Ö9: *Şuanda kazagi değişimek istiyorum ama işiçiniz mümkün değil söyledi.*

(Şu anda kazağı değiştirmek istiyorum ama çalışanınız mümkün olmadığını söyledi.)

Not: Türk Dil Kurumu güncel sözlüğünde işçi kelimesi “*Bir iş sözleşmesine dayanarak işverenin iş yerinde, gövde ya da kafasıyla belli bir para karşılığında çalışan kişi.*” anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Bir iş yerinde ücret karşılığı görev yapan personel genel olarak çalışan şeklinde tanımlandığından cümledeki “işçi” kelimesi “çalışan” olarak değiştirilmiştir.

ğ> k, sokağı> sokaka

Ö30: *Gittim karşıdaki sokaka.*

(Karşıdaki sokağı gittim.)

e> ç, ilâcı> ilâçı

Ö79: *Çünkü anneannem öldü ve hiç doktorunu doğru ilâcı vermedi.*

(Çünkü anneannem öldü, doktoru doğru ilâcı vermemişti.)

1.31. Ünlüleşme

Yarı ünlüler ile iki ünlü arasında bulunan diğer ünsüzlerin erimesi sonucu ünlü niteliği almasıdır (Karaağaç, 2010: 100). İnceleme sonucu özellikle “ğ” sesinin “y” sesine dönüştürülmesine ve “h” ünsüzünün düşürülmesine sıklıkla rastlanmıştır.

ğ> y, yemeğe> yemeye

Ö26: Yemeye gidiyorduk.

(Yemeğe gidiyorduk.)

h> Ø, **tuhaflık> tuaflık**

Ö31: *Ertesi gün annemde bir tuaflık gördüm.*

(Ertesi gün annemde bir tuhaflık gördüm.)

h> Ø, **muhabbet> muaabet**

Ö70: *Hem dans, hem muaabet ettik.*

(Hem dans hem muhabbet ettik.)

2. SÖZCÜK DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR

2.1. İsim Tamlamaları

Birbirleri ile anlamca ilişkili olan ve arda arda gelen isim türünden sözcüklerin oluşturduğu isim gruplarıdır. Tamlayan ve tamlanan şeklinde adlandırılan kelimelerden oluşan isim tamlamaları literatürde belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Sözcük grupları olan isim tamlamalarında aitlik, sınıflandırma, belirtme gibi anlamlar barınmaktadır.

2.1.1. Belirtili İsim Tamlaması

Birinci ögenin ilgi (tamlayan) eki aldığı, ikincisinin iyelik eki alıp anlamca ilişkilendikleri sözcük gruplarıdır (Altun, 2011: 17).

➤ İncelenen kâğıtlarda öğrencilerin sıklıkla ilgi ve iyelik eklerini yazmadıkları görülmüştür.

-Im> Ø, **senin babanım> senin baban**

Ö16: “Ben senin baban. her zaman yanında.”

(Ben senin babanı. Her zaman yanındayım.)

-In> Ø, nehrin kenarına> nehir kanara

Ö32: “Böylece kuzenlerim yetiştiler ve onların yardımcılığıle nehir kanara gittik.”

(Böylece kuzenlerim yetişti ve onların yardımı ile nehrin kenarına çıktık.)

-In> Ø, bunların> bunlar

Ö98: Bunlar hepsi önemlidir.

(Bunların hepsi önemlidir.)

➤ Yazma sınavlarında tamlayan ve tamlanan öğelerinin sıralamalarının sürekli olarak yanlış yazıldığı gözlemlenmiştir.

Amerikan pasaportu> pasaport Americalı

Ö62: “bende pasaport Americalı böyle ki davranamaz.”

(Bende Amerikan pasaportu var, böyle davranamaz.)

Âdem babamız> Babamız Adam

Ö65: “Mevlana diyorki: Babamız Adam sermayesi Aştır.”

(Mevlana der ki: “Âdem babamızın sermayesi aştır.”)

müdür yardımcısı> yardımci mürüdü

hanımefendi> efendi bayan

Ö81: “Bir saat sonra yardımcı mürüdün geldi. yardımcı mürüdü “ne istersiniz efendi bayan?” diye sordu”

(Bir saat sonra müdür yardımcısı geldi. Müdür yardımcısı “Ne istiyorsunuz hanımefendi?” diye sordu.)

bir inşaat firmasının müdürü> müdürün bir inşaat firma

Ö72: benim amca müdürün bir inşaat firma, benim amca bana bir staj bulmuştu.

(Benim amcam bir inşaat firmasının müdürü. Benim amcam bana bir staj yeri bulmuştu.)

2.1.2. Belirtisiz İsim Tamlaması

İlk ögenin ilgi eki almadığı, ikincisinin yine iyelik eki aldığı sözcük gruplarıdır. Belirtisiz isim tamlamaları, belirsiz veya genel bir kavramı karşılamak üzere kullanılır (Altun, 2011: 17).

➤ Öğrencilerin yazma sınavlarında belirtisiz isim tamlamaları oluştururken sıklıkla fazladan ek kullandıkları gözlemlenmiştir.

Ö3: Çünkü benim kız kadeşim doğun günün çok yakın. Eğer bana ulaşmak istiyorsanız cep telefonumun numarası aşağıda.

(Çünkü benim kız kardeşimin doğum günü çok yakın. Eğer bana ulaşmak istiyorsanız cep telefon numaram aşağıda bulunmaktadır.)

zemin kata> zemin kattıya

fakülte dekanlığı> fakültesi dikanlığı

Ö28: Beraber zemin kattıya koştuk. Fakültesi dikanlığı neler olduğunu anlattı.

(Beraber zemin kata koştuk. Fakülte dekanlığı neler olduğunu anlattı.)

2.2. Sıfat Tamlamaları

Sıfat kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Bir adı, o adın önüne gelerek nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımından niteleyen, belirten kelime, ön ad.*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011). Sıfat ile nitelediği veya belirttiği sözcüğün oluşturduğu kelime grubuna sıfat tamlaması denir. Sıfat tamlamalarında sıfat unsuru isim unsurundan önce gelir.



a. Niteleme Sıfatlarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

Niteleme sıfatları, bir kelime grubunda isimden önce gelip o ismi niteler ve “Nasıl?” sorusuna cevap verir. Yazma sınavları incelendiğinde niteleme sıfatlarının kullanımında sıfat ve isim unsurlarının yerlerinin karıştırıldığı görülmüştür.

Ö69: *Bu insanlar iş iyi devlette yapmak lazım.*

(Bu insanların devlete iyi işler yapması lazım.)

Ö94: *Kadınlar evisi yeni ve mutfak büyük düşünüyor.*

(Kadınlar yeni ev ve büyük mutfak istiyor.)

b. Belirtme Sıfatlarıyla İlgili Karşılaşılan Yanlışlar

➤ Öğrencilerin zarf olan “hep” sözcüğü ile belgisiz sıfat olan “her” sözcüğünün sürekli olarak karıştırdıkları, birbirinin yerine kullandıkları tespit edilmiştir.

Ö54: *lisedeyken bizim çinde hep çocuğun kendisi isteyen üniversiteye geçmesi çok önemli.*

(Çin’de lise çağlarındaki her çocuğun istediğı üniversiteye geçmesi çok önemli.)

Ö62: *Çok sinirlendim ve artık dayamadım ve tartışmaya başladık ve her insanlar var izliyorlar*

(Çok sinirlendim, artık dayanamadım ve tartışmaya başladık, bütün insanlar bizi izliyordu.)

➤ Yazma sınavlarında işaret sıfatlarının görevlerinin karıştırıldığı, yanlış kullanıldığı görülmüştür.

Ö33: *Eski sevgilimle ayrıldık. Mesala o kıza Ayşe'yi adlayalım.*

(Eski sevgilimle ayrıldık. Mesela bu kıza Ayşe diyelim.)

Ö42: *Benim ülkeminde bir oyun var. Şu oyunun iki kişi beraber oynuyorlar.*

(Benim ülkemde bir oyun var. Bu oyunu iki kişi beraber oynar.)

➤ Sayı sıfatları ile ilgili en sık görülen yanlış, çoğul ekinin sıfattan sonraki isim unsuruna eklenmesidir.

Ö30: *biz iki aileler olarak bir binada yaşıyorduk.*

(Biz iki aile bir binada yaşıyorduk.)

Ö39: *Çoğu gençler bugünlerde lisans yaptıktan sonra yüksek lisansa kadar devam ediyorlar.*

(Çoğu genç, günümüzde lisans eğitimini bitirdikten sonra yüksek lisans eğitimine başlıyor.)

2.3. Sıfat- Fiil Grubu

Bir fiilin sonuna -(y)An, -(y)AsI, -mAz, -r, -Ar, -DIk, -AcAK, -mİş sıfat fiil eklerinden birinin gelmesiyle sıfat fiiller meydana gelir. Bir sıfat fiil ile isim türünden kelime veya kelimelerin oluşturduğu gruba sıfat fiil grubu denir. Öğrencilerin sıfat fiil eklerinin tümünü kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin yazma sınavlarında -(y)An eki en sık kullanılan sıfat fiil ekidir.

➤ Öğrencilerin sıfat fiil eklerini tam kavramamaları sebebiyle yanlış kullanımlar mevcuttur.

Ö39: *Onların için yapılması gerektiğini noktalar var. Gerektiği bilgi ise yabancı dil bilgisi.*

(Onlar için yapılması gereken noktalar var. Gereken bilgi ise yabancı dil bilgisi.)

Ö49: *Ama ne yazık ki çalışıcı kişi bana para iadesi kabul etmedi.*

(Ama ne yazık ki çalışan kişi bana paramın iade edilmesini kabul etmedi.)

Ö56: *Birgün kendi memleketimdeyken hiç unutulmayan olay yaşadım.*

(Bir gün kendi memleketimdeyken hiç unutulmayacak bir olay yaşadım.)

➤ Zaman zaman sıfat fiillerin eksik kullanıldığı hatalar da gözlemlenmiştir.

Ö1: *birgün okuldaki şarkı yarışmasına katılmak için öncede sınıfta öğretmen tarafından seçmeye katıldım.*

(Bir gün okuldaki şarkı yarışmasına katılmak için önceden sınıfta öğretmen tarafından **yapılan** bir seçmeye (elemeye) katıldım.)

2.4. İsim- Fiil Grubu

İsim fiiller -mAk, -mA, -Iş eklerinin fiil sonlarına eklenmesi ile meydana gelir. İsim fiillere bağlı kelimeler gruplarına isim fiil grubu denir. Yazma sınavlarında, isim fiil eklerinin karıştırıldığı, her bir ekin görevlerinin tam olarak anlaşılmadığı görülmüştür.

Ö1: *Okuldaki öğretmenim ve babamın desteklişiyle şarkı hayatıma başladım.*

(Okuldaki öğretmenim ve babamın desteklemeleri ile müzik hayatıma başladım.)

Ö12: *Ülkeme gitmeye için turkish airlines den gitme dönme bileti aldım.*

(Ülkeme gitmek için Türk Hava Yollarından gidiş dönüş bileti aldım.)

Ö26: *Ben spor yapmaknı çok seviyordum.*

(Ben spor yapmayı çok seviyordum.)

2.5. Zarf- Fiil Grubu

Zarf fiil ekleri -(y)A... -(y)A, -ArAk, -(y)Ip, -(y)IncA, -(y)All, -mAdAn, -mAksIzIn, -ken, -DIkçA, -DIğIndA gibi birçok ekten oluşur. Bu eklerin fiil sonuna gelip bir kelime veya kelime grubuna bağlanarak zarf fiil gruplarını oluştururlar. Öğrencilerin yazma sınavları incelendiğinde, zarf fiil eklerini fazla kullanmadıkları görülmektedir. En sık kullandıkları zarf fiil ekleri -ArAk, -(y)Ip, -ken, -(y)IncA, -mAdAn, -DIğIndA olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin -(y)All, -mAksIzIn, -DIkçA, -AsIyA, -cAsInA, -Ar... -ArmAz eklerini hiç kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Ö25: *İlkokulun son yıllarıyken bir gün sınıfımıza melek gibi yüzünden nur parlayan Ayşe hocam girdi.*

(İlkokulun son yıllarında bir gün sınıfımıza melek gibi yüzü nurlu Ayşe Hoca girdi.)

Ö54: *Bu zamanlarda ben hep bu okulda okuduğuma pişman ediyordum. ama zaman geçince alıştım.*

(O zamanlar ben hep bu okulda okuduğuma pişman oluyordum ama zaman geçtikçe okula alıştım.)

Ö54: *Hepimiz kendimize güvenen halde sınava girdik.*

(Hepimiz kendimize güvenerek sınava girdik.)

Ö66: *İşdaykan benim kafam başka bir eşyalar çalışmadı*

(İşteyken kafam başka şeylere çalışmazdı.)

2.6. Edat Grubu

Bir isim ve çekim edatından meydana gelen kelime gruplarıdır. Bazı çekim edatlarını “*için, üzere, dolayı, ötürü, ile, gibi, göre, dair, kadar, rağmen, beri...*” şeklinde sıralayabiliriz. Öğrencilerin edatları fazla kullanmadıkları gözlenmiştir. Yazma sınavlarında en fazla “*için, ile, göre, kadar, rağmen, beri*” edatlarının kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin bazı edatları hiç kullanmadıkları gözlenmiştir. Örneğin: -A karşı, -A karşın, -A dair, -DAn ötürü... Ayrıca öğrencilerin bazı edatlarla kullanılan ekleri hatalı yazdıkları veya hiç yazmadıkları görülmüştür.

Ö14: *Çünkü, telefon sıkıntıığımız zaman ile oynarız.*

(Çünkü sıkıldığımız zaman telefon ile oynarız.)

Ö18: *Hayvanlar kafeslerde oturmuyor, açık gibi bir park, kendimi safarida hissettim.*

(Hayvanlar kafeslerde tutulmuyor, açık park gibi bir yer, kendimi safaride hissettim.)

Ö51: *Annemle lise bitirmeye kadar aramız böyle sıkıcı geçti. Şimdi artık büyüdüğüm için ve bir kez daha yalan söylemediğim için bana tekrar güvendi.*

(Annemle aramız ben liseyi bitirinceye kadar hep böyle kötüydü. Şimdi artık büyüdüğüm ve ona bir daha yalan söylemediğim için bana yeniden güvendi.)

Ö88: *Sabah akşama kadar işçilerle ve bazarçılarla konuşuyor.*

(Sabahtan akşama kadar işçilerle ve pazarcılarla konuşuyor.)

2.7. Bağlama Grubu

Başlıca bağlama edatları olan “*ve, veya, ile, illâ, ama, da, ise, bile, değil, sanki, yeter ki, ancak, yalnız, hem... hem de, ne... ne, ya... ya, da, dahi...*” gibi edatların kelime veya kelime grupları ile bağlanması ile bağlama grupları oluşur. Yazma

sınavlarında öğrencilerin “ve, veya, ile, ama, değil, sanki, de” gibi bağlama edatlarını sürekli kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin “de” bağlama edatını sıklıkla bitişik yazdıkları ve bazı bağlama edatlarını yanlış anlamda kullandıkları görülmüştür. Ayrıca sıklıkla “değil” bağlama edatına zaman ve kişi eklerinin getirildiği tespit edilmiştir. 100 öğrencinin yazma sınavında “hem... hem de, ya... ya da, ne... ne de, yalnız, ancak” gibi bağlama edatlarının hiçbiri kullanılmamıştır.

Ö8: *Bazen onlar için sizden çok şey alırım. Buna rağmen geçen cuma günü sizden kazak aldım.*

(Bazen onlar için sizden çok şey alırım. Geçen cuma günü de sizden kazak aldım.)

Ö11: *ne yazık ki Irak melatinin çoğu inaniyordu ama Ama Amerikanin asil amacini bilmiyordu. Neyse ki bazı insanlar onlara inanmayip ve asil amaçlarını biliyordu.*

(Ne yazık ki Irak milletinin çoğu Amerika’ya inaniyordu ama Amerika’nın asil amacını bilmiyordu. Neyse ki bazı insanlar onların asil amaçlarını gördü ve onlara inanmadı.)

Ö33: *Sevgili değilmiştik, akraba olmuştuk.*

(Sevgili değildik, âdeta akraba olmuştuk.)

Ö58: *Arkadaşlarımla koşarak birbirimizi yakalamaya çalışıyorduk. Oysaki sağ taraf komşumuz çok sinirli insan kokusu sevmeyen bir köpeği vardı.*

(Arkadaşlarımla koşup birbirimizi yakalamaya çalışıyorduk. Sağ taraftaki komşumuzun da çok sinirli, insanları sevmeyen bir köpeği vardı.)

Ö61: *Bende hayatımda tabi çok olaylar geçti ama bir olay kendimde çok etkili.*

(Tabii, benim de başımdan çok olay geçti ama bir olay var ki beni çok etkiledi.)

Ö91: *Merhaba, dün bir kaza olmuş ve zira siz bugün bu gömlek değiştirebilirsiniz?*

(Merhaba, dün bir kaza olmuş ve bugün siz bu gömleği değiştirebilir misiniz?)

3. CÜMLE DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR

3.1. Söz Dizimi Açısından Karşılaşılan Yanlışlar

100 öğrencinin yazma sınavları incelendiğinde göze çarpan ilk nokta öğrencilerin Türkçenin söz dizimi sırasına büyük oranda uyduklarıdır. Yazma sınavlarında iki öğrencinin kâğıtları hariç olmak üzere diğer öğrenciler, Türkçenin söz dizimine uymuştur. Ara ara tamlama ve cümle düzeyinde söz diziminde hatalar gözlemlenmiştir:

Ö28: *Beraber zemin kattıya koştuk. Fakültesi dikanlığı neler olduğunu anlattı.*

(Beraber zemin kata koştuk. Fakülte dekanlığı neler olduğunu anlattı.)

Ö36: *En meşhur yer insanlar şans oyunları oynanıyor Laş Vegas.*

(İnsanların şans oyunlarını oynadığı en meşhur yer Las Vegas'tır.)

Ö65: *“Mevlana diyorki: Babamız Adam sermayesi Aştır.”*

(Mevlana der ki: “Âdem babamızın sermayesi aşktır.”)

Ö76: *Eğitim büyük adımı, iş başarı için.*

(İş başarısı için eğitim büyük bir adım.)

Ö92: *Benim bölüm gazetecelic ama şimdi ben dul merkezi Tophana'da. Ben şimdi Turçe ogrencie, sonra ben Üniversitesi.*

(Benim bölümüm gazetecilik ama şimdi ben Tophane'de dil merkezindeyim. Ben şimdi Türkçe öğreniyorum, daha sonra üniversiteye gideceğim.)

3.2. Özne Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar

100 yazma sınavının tümünde cümlelerde özne unsuru bulunmaktadır. Ancak bazı sınav kâğıtlarında devam niteliği taşıyan bir cümlenin veya bir cümleden sonra gelen bağımsız başka bir cümlenin öznesinin yazılmadığı gözlenmiştir. Ayrıca zaman zaman yazma sınavlarında bazı cümlelerde yüklemde bulunan şahıs ekleri ile mevcut öznenin birbiriyle farklılık gösterdiği de görülmüştür.

Ö3: *Ben iki gün önce sizin mağazandan bir kazak satın aldın.*

(Ben iki gün önce sizin mağazanızdan bir kazak satın aldım.)

Ö49: *Şans oyunların az para ödür, ama çok para kazanır.*

(İnsanlar şans oyunlarına az para öder ama çok para kazanır.)

Ö74: *İşler kolay değil. Çünkü her gün sekiz saat bir koltuk oturur, hatta bazen müşteriler sana yarar ediyorlar.*

(İşler kolay değil. Çünkü her gün sekiz saat bir koltukta oturuyorsun, hatta bazen müşteriler sana yardımcı oluyorlar.)

3.3. Nesne Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar

Öğrencilerin yazma sınavlarında genellikle nesne unsurunu yazdıkları görülmüştür. Zaman zaman nesnenin yazılmadığı cümlelerle de karşılaşılmıştır.

Ö2: *Bazen şans oyun alıyor ve sonra satıyorlar. Almak için çok dikkat ediyorlar.*

(Bazen şans oyunlarını alıyor ve sonra satıyorlar. Şans oyunlarını alırken de çok dikkat ediyorlar.)

Ö97: *Eğer geliştirseniz daha yerde iş bulabilirsiniz.*

(Eğer kendinizi geliştirirseniz, daha iyi yerlerde iş bulabilirsiniz.)

3.4. Yer Tamlayıcısı Açısından Karşılaşılan Yanlışlar

Öğrencilerin yazma sınavlarında yer tamlayıcılarını genel olarak yazdıkları gözlenmiştir. Yine de ara ara yer tamlayıcısının olmadığı cümlelerle de karşılaşmıştır.

Ö13: *ağlamak istiyordum. ama yaş bile çıkmadı.*

(Ağlamak istiyordum ama gözümünden gözyaşı bile çıkmadı.)

Ö22: *Mart ya da Mayısta mesele gitsen daha çok gezebilirsin.*

(Mesela mart ya da mayısta oraya gidersen daha çok gezebilirsin.)

3.5. Yüklem Açısından Karşılaşılan Yanlışlar

Genel olarak yüklem eksiksiz kullanılsa da zaman zaman eksik veya hatalı kullanımlara rastlanmıştır.

Ö3: *Zaten adresim biliyorsunuz. Çünkü bu mektubu içinde. Ceb telefonumun numarası aşağı.*

(Zaten adresimi biliyorsunuz. Çünkü adresim bu mektubun içinde bulunmakta. Cep telefon numaram aşağıdadır.)

Ö21: *kendi gözlerimle ilk defa gördüm. O kadar çok büyük ve geniş yollar*

(O kadar büyük ve geniş yolları ilk defa gözlerimle gördüm.)

Ö74: *İş anahtarı dil bilgisi, genelekli ingilizçe.*

(İş bulmanın anahtarı dil bilmektir, genellikle İngilizce bilmektir.)

4. YAZIM VE NOKTALAMA DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR

100 öğrencinin yazma sınavları incelendiğinde 85 öğrencinin Türkçenin yazım kullarına yeterince uymadığı gözlenmiştir. Aşağıda yazım kuralları düzeyinde karşılaşılan yanlışlar dört ana başlıkta verilmiştir:

4.1. Büyük Harf Kullanımı Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar

Öğrencilerin yarısından fazlasının büyük harf kullanımına dikkat etmediği görülmüştür. Cümle başında ve özellikle nokta, soru işareti, ünlem, iki nokta gibi kendisinden sonra büyük harf kullanılması gereken işaretlerin ardından genellikle küçük harf kullanıldığı görülmüştür. Büyük harf kullanılmaması gereken yerlerde de öğrencilerin büyük harf kullandıkları, özel isimlerin ilk harflerini sıklıkla küçük yazdıkları gözlemlenmiştir.

Ö62: *lobnana gittim sonra karar verdim orda kalmayacağım bilet aldım ve türkiye geldim şimdi allaha şükür hiç kimse bana zarar vermez*

(Lübnan'a gittim, sonra orada kalmayacağıma karar verdim, bilet aldım ve Türkiye'ye geldim. Şimdi Allah'a şükür hiç kimse bana zarar vermez.)

Ö66: *onun ülkeni kriz olmuş, ne lazım?! sabir lazım, düşünmek lazım, çalışmak lazım, yani Eğer güzel bir hayat ve güzel bir ülke istiyorsa biraber çalışıyoruz ve düşünüyoruz*

(Onun ülkesinde kriz olmuşsa, ne yapmak lazım? Sabırlı olmak, düşünmek ve çalışmak lazım. Yani eğer güzel bir hayat ve iyi bir ülke istiyorsak, beraber çalışmalıyız ve düşünmeliyiz.)

4.2. Birleşik Sözcüklerin Yazımı Düzeyinde Karşılaşılan Yanlışlar

Yazma sınavları incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının birleşik sözcükleri ayrı yazdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin birleşik sözcüklerdeki sesleri eksik veya hatalı yazdıkları tespit edilmiştir.

Ö3: Başıktaş'ta kalıyorum.

(Beşiktaş'ta kalıyorum.)

Ö22: Bir kaç sene önce oraya gittim. Vatikanda bana baş örtüsü da verdiler.

(Birkaç sene önce oraya gittim. Vatikan'da bana başörtüsü de verdiler.)

Ö27: Onlarsız yalnız olduğumu ilk defa his etmişim.

(Onlarsız yalnız olduğumu ilk defa hissetmişim.)

Ö46: yaşlarım akıyordu. gözümü sildim, utandım.

(Gözyaşlarım akıyordu. Gözlerimi sildim, utandım.)

Ö51: Orta okuldayken bir gün sınıf arkadaşlarımla gezmeye söz vermişim.

(Ortaokuldayken bir gün sınıf arkadaşlarımla onlarla gezeceğime söz vermişim.)

Ö62: havalmanda bir kişi var, beni sordu nerelisin

(Havalimanındaki biri bana “Nerelisin?” diye sordu.

4.3. Bağlama Edatı Olan Ki'nin Yazımında Karşılaşılan Yanlışlar

Öğrencilerin bağlama edatı olan “ki” sözcüğünü daima bitişik yazdıkları gözlenmiştir.

Ö7: onun için yanımda arkadaşım sordum, bu kazağı nasıldır o da ki sevindi, sonra ne yazıkki çok şaşırdım, yanlış kazağı verdiler

(Bu yüzden arkadaşıma sordum “Bu kazak nasıl?” diye. O da kazağı sevdi, sonra ne yazık ki çok şaşırdım, meğerse yanlış kazağı vermişler.)

Ö85: tabiki işten sonra dinlenmek istiyorlar.

(Tabii ki, işten sonra dinlenmek istiyorlar.)

4.4. Bağlama Edatı Olan DA'nın Yazımında Karşılaşılan Yanlışlar

Öğrencilerin genel olarak birçoğu “de/ da” bağlama edatını bitişik yazdıkları gözlemlenmiştir.

Ö27: *Kardeşim ile ne yapsakta ne etsekde zamanımız geçmedi.*

(Kardeşimle ne yapsak da ne etsek de zaman geçmedi.)

Ö62: *nasılki onun ülkesi sakın ve hüzür oluyor bende önce öyledir*

(Nasıl ki onun ülkesi sakın ve huzurlu bir yerse benim ülkem de önceden öyleydi.)

4.5. Başlık Yazımı ve Kâğıt Düzeni Noktasında Karşılaşılan Hatalar

Yazma sınavlarında dilekçe yazmayı tercih eden 6 öğrenci hariç 28 öğrencinin yazısına bir başlık verdiği; geriye kalan 66 öğrencinin başlık yazmadığı görülmüştür. Başlık yazımında öğrenciler daima küçük harf kullanmış olup zaman zaman nokta, üç nokta gibi noktalama işaretleri de başlıkla birlikte kullanılmıştır. Başlık yazan öğrencilerde başlık ve içerik birbiri ile uyumaktadır.

İncelenen 100 yazma sınavının hiçbirinde kâğıt düzenine uyulmamıştır. Öğrencilerin sınav kâğıdına düzensiz, eğri ve birbirinden kopuk bir şekilde yazdıkları gözlenmiştir.

5. NOKTALAMA İŞARETLERİ DÜZEYİNDE KARŞILAŞILAN YANLIŞLAR

5.1. Noktanın Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

İncelenen 100 yazma sınavında öğrencilerin genel olarak nokta kullandıkları görülmüştür. Fakat bazı öğrencilerin nokta yerine virgül kullandıkları veya noktayı hiç kullanmadıkları gözlenmiştir.

Ö57: *Genç bir kızım ama zor hayat yaşadım daha önce ptt'de çalıştım rağmen benim mesleğim inşaat mühendisi yardım verdiği şeyi matematikte çok iyi oldum iki sene annemle çalıştım evet cezayir böyle acayib bir şey muhakak ama ne yapalım hayatta sabır lazım*

(Genç bir kızım ama zor bir hayat yaşadım. Asıl mesleğim inşaat mühendisliği olmasına rağmen Ptt'de çalıştım. Mesleğimin bana sağladığı şey ise matematikte iyi olmamdı. İki sene annemle çalıştım. Evet, Cezayir böyle acayip bir yer ama ne yapalım sabırlı olmak lazım.)

5.2. Virgülün Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Öğrencilerin yazma sınavlarında virgüli çok sık kullandıkları görülmüştür. 100 yazma sınavında virgülün doğru kullanımları görülse de, öğrencilerin virgüli birçok kez nokta yerine kullandıkları veya gereksiz bir şekilde cümle içerisine serpiştirdikleri tespit edilmiştir.

Ö77: *Başarılı bir hayat için her noktta baştan sona kadar düşünmeliyiz, yakalanması çok zor bir şey, bununla birlikte bu kavramı aklınızda tutmanız lazımdır, sabir bir şeydir, Ayrıca kolayca bir işi bulmak için kendinizi birkaç dil öğretmeniz gerekiyor, zira hayatımızı böyle yada öyle olmuş, yeter ki kendinizi inaniyorsunuz, ...*

(Başarılı bir hayat için her noktayı başından sonuna kadar düşünmeliyiz. Bununla birlikte sabır kavramını aklınızda tutmanız lazım. Ayrıca kolayca iş bulmanız için birkaç dil öğrenmeniz gerekiyor. Hayatınız öyle ya da böyle olsun, kendinize inanın.)

5.3. Kesme İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

İncelenen yazma sınavlarında öğrencilerin çoğu zaman özel adlara gelen ekleri kesme işareti ile ayırmadığı, özel olmayan isimlere gelen ekleri ise kesme işaretiyle ayırdığı tespit edilmiştir.

Ö41: *Babam arabayı karşı teref'e sürüyerek beni kormak için sarılmıştı.*

(Babam arabayı karşı tarafa doğru sürerek beni korumak için bana sarılmıştı.)

Ö51: *60 yaşındayki biriye göre ilk torununun dünya'ya doğulduğu gün özel olabilir.*

(60 yaşındaki birine göre ilk torununun dünyaya geldiği gün özel olabilir.)

5.4. Tırnak İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Tırnak işareti öğrencilerin yazma sınavlarında sık kullanılan bir noktalama işareti olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin tırnağı kapamayı unutmaması, tırnak içine aldığı cümleye büyük harfle başlamaması, tırnak içindeki cümlenin sonuna noktalama işareti koymaması sınav kâğıtlarında tırnak işaretinin kullanımı ile ilgili rastladığımız hatalardır.

Ö31: *Kurban bayramı için oyuncak satın aldın mı? diye sordu.*

(“Kurban bayramı için oyuncak satın aldın mı?” diye sordu.)

Ö46: *sesi duydum, “iyimisin kızım, çok ince giymişsin, şapkamı vermek istediğim diye bana şapkayı verdi.*

(Sesini duydum. “İyi misin kızım? Çok ince giyinmişsin, şapkamı vermek istemiştim.” diyerek bana şapkasını verdi.)

5.5. Soru İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Sınav kâğıtlarında öğrencilerin soru işaretini doğru kullandıkları, ara ara soru işaretini yerleştirmedikleri görülmüştür.

Ö62: *Polis bizimle kardışlık yapıyor, ne fark var. nasıl böyle davranmış*

(Polis bize kardeşlik yapıyor. Ne farkımız var? Nasıl böyle davranıyorlar?)

5.6. Ünlem İşaretinin Kullanımıyla İlgili Yanlışlar

Yazma sınavlarında öğrencilerin ünlem işaretini nadiren kullandıkları gözlenmiştir.

Ö55: *iş yapmak için başarılı olmak için ilk şey yaptığım dil kursuna gittim, niye! Çünkü ben türkeyde yaşıyorum*

(İŖe girmek ve başarılı olmak için yaptığım ilk Ŗey, dil kursuna gitmekti. Niye?
Çünkü ben Türkiye’de yaşıyorum.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma soruları ile ilgili olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanarak bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler iki ayrı bölümde verilmiştir.

A. SONUÇLAR

Çalışmamızda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesi 100 öğrencinin yazma sınavı ses olayları, sözcük, cümle, yazım ve noktalama düzeylerinde incelenmiştir. Toplamda 4 kategoride incelenen yazma sınavları için Millî Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ile İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin hâlihazırda kullandığı yazılı anlatım değerlendirme formundan istifade edilmiştir. Ölçek ve form, yabancı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını kontrol etmek, yeterliliğini belirlemek için uygundur.

Ses olayları düzeyinde karşılaşılan yanlışlara dair;

➤ Ses olayları düzeyinde yazma sınavlarında dikkati çeken ilk şey, öğrencilerin sözcük içerisindeki sesleri değiştirdikleri, yazmadıkları veya yanlış eklemeler yaptıklarıdır.

➤ Sınav kâğıtlarında sözcüklerin daima ses veya hece kaybına uğratıldığı görülmüştür. Dolayısıyla sözcüklerde sıklıkla büzüşme, ses veya hece düşmesi gibi ses olayları görülmüştür. Öğrencilerin tümü sözcüklerin ilk seslerini yahut ilk hecesini eksiksiz yazmıştır. Ses veya hece kayıpları sözcüklerin orta veya son kısımlarında bulunmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması öğrencilerin son ses veya heceleri yazmayı unutmalarına yol açmış olabilir.

➤ Sözcük içerisindeki seslerin yerini değiştirme yani göçüşme de sınav kâğıtları incelenirken en sık karşılaştığımız ses olaylarından biri olmuştur. Öğrencilerin sözcük içerisindeki seslerin yerlerini sürekli olarak değiştirdikleri görülmüştür. Göçüşmenin yanı sıra sözcük içerisindeki aynı sesi birden çok kez yazma yani ses ikizleşmesi de

sınavlarda sık görülen diğere bir ses olayıdır. Ünsüz ikizleşmesine benzer olarak orta ve son hecelerde ses veya hece türemesine de sık sık rastlanılmıştır.

➤ Öğrencilerin Türkçenin ünsüz yumuşaması kuralına uymadığı görülmüştür. Ayrıca yazma sınavlarında öğrencilerin bilhassa yabancı sözcükleri Türkçeye uyarlama çabası içerisinde oldukları görülmüştür. Dolayısıyla örneksene de yazma sınavlarında en sık görülen ses olayı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sözcük düzeyinde karşılaşılan yanlışlara dair;

➤ Öğrencilerin sözcük gruplarını oluştururken, Türkçenin söz dizimine uymadığı görülmüştür. Tamlayan ve tamlanan unsurlarının yerleri sürekli olarak karıştırılmıştır. Belirtili isim tamlamalarında ilgi ve iyelik ekinin kullanılmadığı görülmüştür. Belirtisiz isim tamlamalarında ise sıklıkla fazladan ek kullanımı göze çarpmaktadır. Yazma sınavlarındaki hatalardan hareketle, öğrencilerin belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları arasındaki farkı tam olarak kavrayamadığı sonucuna varabiliriz.

➤ Sıfat tamlamalarında da yine sıfat ve isim unsurlarının yerleri karıştırılmıştır. Öğrencilerin kâğıtlarında tespit ettiğimiz birçok örnekte isim unsuru sıfattan önce gelmektedir. Öğrencilerin zarf olan “hep” sözcüğü ile belgisiz sıfat olan “her” sözcüğünün sürekli olarak karıştırdıkları, birbirinin yerine kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin işaret sıfatları olan “bu, şu, o” sözcüklerinin arasındaki farkları tam kavrayamadıklarından olsa gerek, bu sıfatların da sürekli birbirinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Sıfat türünde yapılan en bariz hata ise sayı sıfatlarında isim unsuruna çoğul ekinin getirilmesidir. Türkçede sayı sıfatından sonra gelen isim unsuruna çoğul eki getirilmez. Öğrencilerin yazma sınavlarında ise tam tersi bir durum söz konusudur.

➤ Fiilimsi kullanımı anlatımı zenginleştirir ve üst düzeye çıkarır. Fakat öğrencilerin anlatımlarında basit cümleler ile yetindikleri, fiilimsileri yetersiz derece kullandıkları görülmektedir. Sınav kâğıtlarından tespit edilen hatalara dayanarak, öğrencilerin sıfat fiil eklerini sürekli karıştırdığı, birbirinin yerine kullandığı görülmüştür. Sıfat fiillerde “yemek yapan adam” ifadesi yerine “yemek yaptığı adam”, “yemek yapacağı adam” gibi yanlış kullanımlar görülmüştür. İsim fiillerde de

aynı durum karşımıza çıkmaktadır. Bilhassa -(y)İş eki ile -mA eklerinin karıştırıldığı görülmüştür. Zarf fiiller yazma sınavlarında en az kullanılan fiilimsi türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma sınavları incelendiğinde, öğrencilerin yarısından fazlasının fiilimsileri kullanmama eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu da yazılı anlatımlarını basit düzeye indirmiştir.

➤ Öğrencilerin en fazla “için, ile, göre, kadar, rağmen, beri” edatlarını kullandıkları görülmüştür. Öğrenmesi ve uygulaması nispeten daha kolay olan edatları yazılı anlatımlarında sürekli kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler edatlardan kolay olanları seçmiş, birtakım ek ve kural gerektiren edatları ise hiç kullanmamışlardır. Bağlama edatlarında ise “ve, veya, ile, ama, değil, sanki, de/ da” yazma sınavlarında en fazla kullanılanlar olmuştur. Yine basit bağlama edatlarının öğrencilerce tercih edilip kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin “değil” edatına zaman ve şahıs eki getirerek âdeta fiil gibi cümle içinde kullandıkları tespit edilmiştir.

Cümle düzeyinde yapılan yanlışlara dair;

➤ Ara ara tamlama ve cümle düzeyinde söz dizimi hataları yapılmışsa da öğrencilerin yazdıkları cümleler büyük oranda Türkçenin söz dizimine uygundur.

➤ Öğrencilerin yazma sınavlarında özne unsuru eksiksiz kullanılmıştır. Birbirinin devamı niteliğinde olan cümlelerde zaman zaman özne yazılmadığı görülse de bu anlaşılma oranını fazla etkilememektedir. Özne ile yüklem sonundaki şahıs eklerinin uyumsuz olması, özne unsuru düzeyinde az da olsa karşılaşılan bir yanlış türüdür.

➤ Nesne unsurunun yazılmadığı cümleler bulunmaktadır ve bu cümlelerde belirsizlik mevcuttur.

➤ Genel olarak cümlelerde yer tamlayıcısı mevcuttur.

➤ Genel olarak yüklem eksiksiz kullanılsa da, ara ara karşılaşılan eksilteli ve hatalı cümlelerde yüklem unsuru bulunmamaktadır.

Yazım ve noktalama düzeyinde yapılan yanlışlara dair;

➤ Öğrencilerin büyük harf kullanımına uymadıkları görülmüştür. Cümle başında ve özel isimlerde küçük harf kullanımına rastlanmıştır. Ayrıca kendisinden sonra büyük harf kullanılması gereken işaretlerin ardından da yine küçük harf kullanıldığı görülmüştür.

➤ Öğrencilerin yarısından fazlasının birleşik sözcükleri ayrı yazdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenciler birleşik sözcüklerdeki sesleri eksik veya hatalı yazmışlardır.

➤ Bağlama edatları olan “ki” ve “de/ da” sözcükleri daima bitişik yazılmıştır.

➤ Öğrencilerin başlık kullanımına dikkat etmediği görülmüştür. Dilekçe yazmayı tercih eden 6 öğrenci hariç 28 öğrencinin yazısına bir başlık verdiği; geriye kalan 66 öğrencinin yazısına başlık koymadığı görülmüştür. Başlık yazımında öğrenciler daima küçük harf kullanmıştır. Başlık yazan öğrencilerin yazılarında başlık ve içerik birbiri ile uyumludur.

➤ İncelenen 100 yazma sınavının hiçbirinde kâğıt düzenine uyulmamıştır. Öğrencilerin sınav kâğıdına düzensiz, eğri ve birbirinden kopuk bir şekilde yazdıkları gözlemlenmiştir.

➤ Öğrencilerin sadece nokta, virgül, soru işareti gibi birkaç noktalama işaretini kullandıkları görülmüştür. Bireylerin nokta işaretini genel olarak kullandıkları görülse de bazı sınav kâğıtlarında nokta hiç kullanılmamıştır. Bu da öğrencilerin kompozisyonlarında karışıklığa sebep olmuştur.

➤ Öğrencilerin virgül işaretini çok sık kullandıkları, zaman zaman nokta yerine cümle aralarına sürekli virgül koydukları görülmüştür.

➤ Öğrencilerin çoğu zaman özel adlara gelen ekleri kesme işareti ile ayırmadığı, özel olmayan isimlere gelen ekleri ise kesme işaretiyle ayırdığı tespit edilmiştir.

➤ Tırnak işareti, incelediğimiz yazma sınavlarında sık kullanılan bir noktalama işaretidir. Öğrencilerin tırnağı kapamayı unutması, tırnak içine aldığı cümleye büyük harfle başlamaması, tırnak içindeki cümlenin sonuna noktalama işareti koymaması sınav kâğıtlarında tırnak işaretinin kullanımı ile ilgili rastladığımız hatalardır.

➤ Öğrencilerin soru işaretini doğru kullandıkları fakat ara ara soru cümlelerinin sonuna yerleştirmedikleri görülmüştür.

➤ Ünlem işareti öğrencilerin yazma sınavlarında nadiren kullanılan bir işaret olup hatalı kullanımlara rastlanmıştır.

A. ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında son üç senede İstanbul Üniversitesinde bir yıl boyunca Türkçe öğrenmiş 100 yabancı öğrencinin yazma sınavları ele alınmıştır. Çalışmamızda yalnızca öğrencilerin C düzeyindeki yazma durumları incelenmiştir. Yazma sınavları seçilirken herhangi bir kıstas belirlenmemiş, sınavlar karma seçilmiş olup yazma sınavlarında görülen hatalar yıllara göre bir değişiklik göstermemektedir. Aşağıda bu araştırmanın bulgularına ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur:

Araştırmanın bulgularından hareketle sunulan görüş ve öneriler;

- İncelenen yazma sınavlarında öğrencilerin sözcük yazımında sürekli olarak hata yaptıkları görülmüştür. Dil öğrenme süreci içerisinde çeşitli alıştırmalar yapılmalı, ders içi ve ders dışı etkinliklerle Türkçe okuma faaliyetlerine yer verilerek bu sorunun önüne geçilmeli. Seviyelere göre okumalar yapılmalı ve öğreticiler, öğrencileri farklı türden metinleri okumaları için teşvik etmelidirler. Okumalar yapılırken yazım ve noktalama ile dil bilgisi kurallarının metinlerdeki uygulanaşına dikkat çekilmelidir. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları sağlanmalıdır.

- 2015, 2016 ve 2017 yıllarında bir yıl boyunca Türkçe öğrenen C1 seviyesi 100 öğrencinin yarısından fazlası yazma sınavlarında basit seviyede cümleler kurmuştur. Öğrenciler anlatımlarını üst seviyeye çıkaracak fiilimsileri ciddi anlamda az kullanmış olup anlatmak istediklerini basit ifadelerle vermişlerdir. Basit anlatımlar lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim göreceğ öğrenciler açısından sorun teşkil edebileceğinden çeşitli alıştırmalar ve uygulamalar yapılmalı, öğrencilerin fiilimsileri kavramaları sağlanmalıdır. Fiilimsi konularının yabancı öğrenciler tarafından anlaşılma güçlüğü göz önünde bulundurulmalı ve öğretim buna yönelik olarak planlanmalıdır.

- Türkçenin söz dizimi kelime grupları ve cümle düzeyinde öğrencilere benimsetilmelidir.

- Farklı metin türlerinde yazma çalışmaları yapılarak öğrencinin yazma becerisi süreç içerisinde sürekli kontrol edilmelidir.

- Türkçe öğretimi süreci, gelen öğrencilerin farklı ülkelerden ve milletlerden geldiği gerçeği daima göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Zira gelen her öğrencinin öz yeterliliği, eğitim düzeyi, hazırbulunuşluğu, Türkçeye aşinalığı bir olmadığından süreç sonunda Türkçeyi öğrenme düzeyi de aynı olmayacaktır.

- Türkçe öğrenirken öğrencilerin kendi dillerinden yahut başka dillerden olumsuz aktarım yapmaları önlenmelidir. Başka dillerle ya da ana dilleri ile ilişkilendirme yapılmalı, bu dillerin Türkçe ile benzerlik ve farklılıkları öğrencilere sunulmalıdır.

- Türkçede yazma becerisi kazandırılırken süreç içerisinde bolca yazma çalışmaları yapılmalıdır. Bu yazma çalışmaları yapılırken öğreticinin öğrenciye geribildirim vermesi, öğrencinin Türkçe yazma becerisini elde etmesi açısından son derece önemlidir.

- Öğrencilere yazma becerisinin ne kadar önemli olduğu anlatılmalı, yazma becerisi diğer beceri alanları ile birlikte geliştirilmelidir.

- Yazım ve noktalama kuralları boyutunda öğrenciler bilgilendirildikten sonra bol pratik yapılmalı, okumalar gerçekleştirilmeli ve farklı türden metinlerde sözcüklerin yazımı ile noktalama işaretlerinin kullanımlarına dikkat çekilmelidir.

İleride yapılması planlanan çalışmalara yönelik öneriler;

- Mevcut çalışmamızın farklı seviye ve öğrenme alanları ile yapılması alana katkı açısından faydalı olacaktır.

- Farklı üniversitelerde gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri ile Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi kurslarına katılan öğrencilerin Türkçe yazma becerileri üzerinde araştırmalar yapılabilir.

- Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri kökenlerine göre karşılaştırılabilir.
- Yazma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesinde öğrencilerin mensup olduğu dil ailelerinin Türkçe öğrenmelerine etkisi araştırılabilir.



5. KAYNAKLAR

- AÇIK, K., ÖZCAN, M., & BENLİ, A. (2014). Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda İngilizce Dışında Yabancı Dil Öğrenimi Gören Kursiyerlerin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Göre Seviyelerinin Belirlenmesi ve Dil Becerileri Açısından Ortaya Çıkan Farklılıklara Çözüm Önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8).
- AKPINAR, M. ve GENÇ, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- AKSAN, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- ALBAYRAK, F. (2010). Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlılarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- ALTUN, M. (2011). *Türkçede Kelime Grupları Çözümlemeleri: Türk Romanından Örneklerle*. İstanbul: Mvt Yayıncılık.
- ARSLAN, A., & COŞKUN, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- ARSLAN, M. ve KLİCİC E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- ATALAY, B. (2013). *Divanü Lügati't Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AYTAN, N., & TUNÇEL, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- BAKIR, S. (2015). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- BALABAN, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi Ve Arnavutların Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Journal of International Social Research*, 7(33).
- BARIN, E. (2005). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *HÜTAD*, (1).

- BAYAT, N. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Sözcük Seçimi Ve Sözdizim Hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43).
- BİÇER, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4).
- BOYLU, E., & ÇANGAL, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAKIR, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- ÇELEBİ, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- ÇERÇİ, A., DERMAN, S., & BARDAKÇI, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- ÇETİNKAYA, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- DEDE, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- DURMUŞ, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ELSAWAH, E. (2016). Ana Dili Arapça Olanların Türkçe Yazılı Anlatımlarında Sözcük Kullanımları ve Yazım Yanlışları: Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGİN, M. (1980). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- ERGİN, M. (1986). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- EROL, H.F.; Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi, YILDIRIM, F. ve TÜFEKÇİOĞLU, B. (Edt.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi:*

- Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*, (177- 218), Ankara: Pegem Yayıncılık, (2016).
- GENÇ, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- GÖÇER, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- GÖÇER, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 71-97.
- GÖÇER, A.; Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi, DURMUŞ, M. ve OKUR, A. (Edt.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (171- 179), Ankara: Grafiker Yayınları, (2013).
- GÜNEYLİ, A., ve DEMİREL, Ö. (2006). Dil Öğretiminde Yeni Bir Anlayış: Avrupa Dil Gelişim Dosyası Uygulaması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 110-118.
- GÜZEL, A., ve BARIN, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- HARMAN, G. ve ÇELİKLER, D. (2012). Eğitimde Hazırbulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 140-150.
- İŞİSAĞ, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 106-122.
- JABLE, E. (2016). Dobırçan Türk Ağzında Ses Olayları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (57), 1545-1565.
- KARA, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- KARAAĞAÇ, G. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- KARAKAYA, İ.; Bilimsel Araştırma Yöntemleri, TANRIÖĞEN A. (Edt.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (133-164), Ankara: Anı Yayıncılık, 2011.
- KARASAR, N. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KARATAY, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- KÖKSAL, D. ve VARIŞOĞLU, B.; Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar, ŞAHİN, A. (Edt.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, (71- 83), Ankara: Pegem Yayıncılık, (2014).
- KÜÇÜK, F. (2017). Assessing Academic Skills in Turkish as a Foreign Language. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H.; Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, YEŞİLYAPRAK, B. (Edt.), *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretim*, (84- 122), Ankara: Pegem Yayıncılık, (2012).
- MADEN, S., DİNCEL, Ö., & MADEN, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- MARSHALL, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. O. Akmhay, Derya Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- ORUÇ, Ş. (2016). Ana dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal Of Academic Social Sciences Studies*, (3), 279- 290.
- ÖNCÜL, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, s. 1008.
- PARLATIR, İ. Ve ŞAHİN, H. (2011). *Türk Dili Kitabı*. Bursa: Ekin Yayıncılık.
- RAZI, S. (2007). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: 2007
- RAZI, S. ve RAZI, N.; B.; Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar, ŞAHİN, A. (Edt.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, (373- 393), Ankara: Pegem Yayıncılık, (2014).MİREL, Ö. (2016). Yabancı Dil Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SİNAN, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler.
- SİNANOĞLU, O. (2010). *Bye Bye Türkçe*. İstanbul: Bilim+ Gönül Yayınevi.
- ŞAHİN, E. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 15(6), 433-449.

- ŞİMŞEK, M. R. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Ana Dil Kullanımı: Ne Zaman, Ne Kadar, Neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1).
- TİRYAKİ, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- UNGAN, S. (2015). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu Ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), s. 217- 225.
- UNGAN, S.; Dil ve Dünya Dilleri, DURMUŞ, M. ve OKUR, A. (Edt.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (15- 22), Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.
- ÜLKEN, H.Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, E. (2014). *Temel Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yay.

5.1. İNTERNET KAYNAKLARI

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni:

http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf (10.10.2017)

<http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it> (03.02.2018)

<https://abrojeyonetimi.com/dunyada-en-cok-ogrenilen-diller/> (03.02.2018)

http://www.tika.gov.tr/tr/duyuru/turkoloji_projesi_tek_elde_toplaniyor-9343 (01.03.2018)

http://www.dilbilimi.net/turkluk_arastirmalari_merkezleri_bolumleri.htm (01.03.2018)

http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html (03.03.2018)

<http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> (01.03.2018)

http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf (10.10.2017)

https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/34252135_goc-istatistik-raporu-kasim-2017.pdf (10.10.2017)

<https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/ProSign/PRO-Sign-referencelevels/tabid/1844/Default.aspx> (03.03.2018)

http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa (03.03.2018)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts (01.01.2018)

6. EKLER

EK I-

Ek 1: Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu (MEB, 2006: 231)

Öğrencinin Adı ve Soyadı:		Sınıfı: No :	
Ölçüt Alanı	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzenli, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

