



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE**

**KARŞILAŞILAN YAZIM YANLIŞLARI**

**(OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ)**

**Ebru TOLAR**

**Danışman**

**Doç. Dr. Halil AYTEKİN**

**YÜKSEK LİSANSTEZİ**

**Eylül, 2019**

## TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

### YAZARIN

Adı :Ebru

Soyadı :TOLAR

Bölümü :Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı / Fransız Dili ve Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı :Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Yazım Yanlışları (Omü Tömer Örneği)

İngilizce Adı :Writing Mistakes Made By Turkish Learners As A Foreign Language  
(Omü Tömer Example)

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

Yazar Adı Soyadı: Ebru TOLAR

İmza: .....

## KABUL VE ONAY

**EBRU TOLAR** tarafından hazırlanan “**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Yazım Yanlıları (Ömü Tömer Örneği)**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Yabancı Diller Eğitimi** Anabilim Dalı, **Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Başkan:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

**Üye:** (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı) .....

Bu tezin **Yabancı Diller Eğitimi** Anabilim Dalı, **Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



*Türkçeye Gönül Verenlere...*



## TEŞEKKÜRLER

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitim öğretim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aile fertlerimden, başta dedem Ömer BAŞER'e, anneannem Arife BAŞER'e, saygıdeğer babam Burhan HARMAN'a, annem Saniye HARMAN'a, kardeşim Eren HARMAN'a, sevgili eşim Ahmet İlyas TOLAR'a ve uzakta olsalar dahi her daim yanımda hissettiğim saygı değer babam Yaşar TOLAR'a ve annem Selma TOLAR'a her şey için çok teşekkür ediyor, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Tez çalışmam sürecinde, değerli görüş ve düşüncelerini benden esirgemeyen Sayın Doç.Dr. Ali YAĞLI ve Yrd.Doç. Mehmet ALVER hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde her daim beni destekleyen, bana güç veren, emeğini ve zamanını benimle paylaşan sevgili danışman hocam, Sayın Doç.Dr. Halil AYTEKİN' e en kalbî duygularla saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERDE  
KARŞILAŞILAN YAZIM YANLIŞLARI**

**(OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ)**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ebru TOLAR**

**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Eylül 2019**

**ÖZ**

Son yıllarda hem küreselleşme hem de yaşanan göç sorunları nedeniyle Türkçe öğrenmek isteyen insan sayısında büyük bir artış gözlemlenmektedir. Türkçe öğretimi yeni bir alan olarak sadece ülkemizde değil dünyanın her tarafında yoğun bir şekilde sürdürülmektedir. İnsanların Türk dili ve kültürüne gösterdikleri ilgi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımızdadır. Yabancı dil öğretiminin bir taraftan çok kültürlülüğe açılmayı, diğer taraftan çok kültürlü topluluklarda barış ve huzur içinde birlikte yaşamayı amaçlayan bir öğreti olması, çalışma konumuzu daha da bir anlamlı kılmaktadır. Genel anlamda yabancı dil öğretiminde uygulanan metot, teknik ve stratejiler neyse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de aynı uygulamalar geçerlidir. Yabancı dil öğretimi alışkanlık ve beceri kazandırma amacı taşıdığından, eğer spesifik bir beceri üzerine yoğunlaşma zorunluluğu yoksa, genelde dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi üzerine dayanır. Bu dört beceri öğrenilen dil ne olursa olsun, öğrenen kişinin kendini ifade etmesine olanak sağlar. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geniş bir alanı kapsayacağı için, bu çalışma konusu yazma becerisi ve öğrenenlerin yazım yanlışlarını belirleme ile sınırlandırılmıştır. Bunun için kuramsal çerçevede öncelikle, Türkçenin dil yapısı, özellikleri ve bunların sınıflandırılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan gelişmeler gibi konulara yer verilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında ise, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde dünyanın değişik ülkelerinden gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım sırasında



yaptıkları yanlışlar dil özelliklerine göre sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Ancak söz konusu kurumda Türkçe öğrenmeye gelmiş çok sayıda yabancı öğrenci olduğu için bütün evreni çalışmak yerine, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda özelliklerin normal dağıldığı varsayımı ile “seçkisiz (random) örnekleme” ile seçilen bir grup öğrenci ve 11 öğretim elemanı örneklem olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bunun için B2 düzeyindeki 40 öğrencinin 80 kompozisyon kağıtları bir bir incelenmiş, yazım yanlışları belli başlıklar altında verilmiştir. Bu çalışmanın diğer bir örneklemini ise 11 kişiden oluşan Türkçe öğretim elemanları oluşturmaktadır. Nitel olarak belirlenen bu çalışmada betimsel veri analizi modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıkları, bunların olası nedenleri üzerinde değerlendirme yapabilmek için veri analizi modeli kapsamında öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmıştır. 40 öğrencinin 54 başlık altında incelenen 80 adet yazılı kâğıdı üzerinde toplam 790 hata tespit edilmiştir. Bu yazım yanlışları sınıflandırılarak yorumlanmış ve bu yanlışların nedenleri üzerinde değerlendirmelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yazım aşamasında yapılan yanlışları, sadece Türkçenin ses, yapı ve sözdizim özellikleriyle ilintilemek doğru değildir. Noktalama, imlâ, eklerin kullanımı, ünlü ünsüz uyumu, bağlaçların, özel isimlerin, hâl eklerinin kullanımı, de da'nın, ki ekinin, im ekinin kullanımı, u, ü, o, ö, p, b, d, t, s, ş, c ve ç harflerinin karıştırılması gibi yazım yanlışları, öğrenenin ana dilinin tesirinde kalmasıyla, çeviriye başvurusuyla ve yeterince dikkatli davranmamasıyla da açıklanabilir. Ayrıca, öğrenenin yaşı, hazır bulunuşluğu, hedef dile ve kültüre yönelik yaklaşımı ve dil öğrenme amacı da başarıda belirleyici rol oynayan faktörlerdir. Öğrencilere yazdırılan kompozisyon verileriyle uzman görüşlerinden elde edilen yazım yanlışları frekans yüzdeleri de karşılaştırılarak aralarındaki ilinti saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçta belirlenen yanlışlar sebep-sonuç ilişkisi kapsamında değerlendirilmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri sıralanmıştır. Elde edilen bulguların, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler** :Dil, yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, temel dil becerisi olarak yazma becerisi

**Sayfa Sayısı** :117

**Danışman** :Doç. Dr. Halil AYTEKİN

**İkinci Danışman** :

**WRITING MISTAKES MADE BY TURKISH LEARNERS AS A  
FOREIGN LANGUAGE  
(OMÜ TÖMER EXAMPLE)**

**MS Thesis**

**Ebru TOLAR**

**ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**September 2019**

**ABSTRACT**

In recent years, a large increase has been observed in the number of people who want to learn Turkish due to both globalization and migration problems. Turkish teaching is being carried out intensively not only in our country but also in every part of the world as a new field. People's interest in Turkish language and culture come across as undeniable fact. The fact that foreign language teaching is a doctrine that aims both to open up to multiculturalism and to live together in peace and tranquility in multicultural communities makes our study subject more meaningful. In general, the methods, techniques and strategies applied in the teaching of foreign languages are also applied in the teaching of Turkish as a foreign language. If there is no obligation to concentrate on a specific skill, foreign language teaching is based on four basic language skills that usually consists of listening, reading, speaking and writing, as it aims to acquire habits and skills. These four skills allow the learner to express himself, regardless of the language learned. However, since the teaching of Turkish as a foreign language covers a wide range, this study subject is limited to writing skills and identifying spelling errors of learners. For this reason, in the theoretical framework, firstly, the subjects such as Turkish language structure, features and classification of them, developments in the field of teaching Turkish as a foreign language are mentioned. In the application part of the study, the spelling mistakes made by the students who come to Ondokuz Mayıs University, Turkish Teaching Application and Research Center from different countries of the world and learn

Turkish were classified according to the language characteristics and after interpreting the findings obtained, solutions were presented for them. However, since there were a large number of foreign students who came to learn Turkish, a group students and 11 lecturer chosen with random sampling on the assumption that a limited number of features capable of representing them were normally distributed has been included in the scope of research as samples. For this purpose, the composition sheets of 40 students at B2 level were examined one by one, and spelling mistakes were given under certain titles. The other sample of this study consists of 11 lecturers teaching Turkish. In this qualitative study, descriptive data analysis model was used. In order to make an assessment on the possible spelling mistakes of the foreign students learning Turkish as a foreign language, the spelling mistakes of the students were directly given within the scope of the data analysis model. A total of 790 errors were detected on 80 exam papers examined under 54 titles of 40 students. These spelling mistakes interpreted by classifying and the reasons for these mistakes were evaluated. In the light of the findings, it is not correct to relate the mistakes made during the spelling to only the phonetic, structure and syntactic features of Turkish. Punctuation, spelling, use of suffixes, vowel consonant harmony, conjunctions, use of proper names, case suffixes, de da, ki suffix, the use of imek suffix, Spelling mistakes, such as the confusion of the letters u, ü, o, ö, p, b, d, t, s, ş, c ve ç can also be explained by the influence of the learner's mother tongue, the recourse of translation and the failure to act carefully. In addition, the age, readiness of the learner, approach to the target language and culture and the aim of language learning are the determining factors in success. Composition data written by the students and the spelling errors and frequency percentages obtained from the expert opinions were compared to determine the correlation between them. As a result, the errors determined were evaluated within the scope of cause and effect relationship and solution suggestions were listed. The findings are thought to be a guide for lecturers working in the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Key Words** : Language, foreign language, teaching Turkish as a foreign language, writing skills as a basic language skill

**Number of Pages** :117

**Advisor** : Doç. Dr. Halil AYTEKİN

**Co-advisor** :

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY .....	IV
TEŞEKKÜRLER .....	VII
ÖZ.....	VIII
ABSTRACT .....	X
İÇİNDEKİLER .....	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ .....	1
1.1 Araştırma Konusu.....	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Varsayımlar .....	6
1.5 Tezin Kapsamı (Sınırlılıklar) .....	6
1.6 Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM .....	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Dil ve Özellikleri .....	9
2.1.1 Dil.....	9
2.1.2 Yabancı Dil.....	10
2.1.3 Dillerin Sınıflandırılması .....	13
2.1.4 Türk Dilinin Tarihî Evreleri ve Özellikleri.....	17
2.2.Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	24
2.2.1 Yunus Emre Enstitüsü ve Türkoloji Projesi.....	28
2.2.2 Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	31
2.2.3 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı .....	33
2.2.4 Yazma Becerisi .....	34
2.2.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Çerçeve Metni.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	44
III. YÖNTEM.....	44
3.1 Araştırmanın Yöntem .....	44
3.2 Evren ve Örneklem .....	44

3.3 Verilerin Toplanması .....	45
3.4 Verilerin Analizi .....	45
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>47</b>
<b>IV. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>47</b>
4.1 Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazım Yanlışlarının Değerlendirilmesi.....	47
4.1.1 Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular.....	47
4.2 Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi .....	84
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>92</b>
<b>V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>92</b>
5.1 Sonuç.....	92
5.2 Öneriler .....	95
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Yapı Bakımından Diller.....	14
Tablo 2: Ünlülerin Özellikleri.....	21
Tablo 3: Bölgelere Göre Dağılım.....	29
Tablo 4: Bölgelerin Yüzdelerle Dağılımları .....	30
Tablo 5: Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Şeması.....	37
Tablo 6: Ses Özelliklerine Göre Yanlışlar .....	47
Tablo 7: İmlâ Yanlışları .....	63
Tablo 8: Noktalama İşaretleriyle İlgili Yanlışlar .....	77
Tablo 9: Eğitim Durumu Frekans ve Yüzdeleri....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Tablo 10: Fakülte Frekans ve Yüzdeleri .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Tablo 11: Yabancı Dil Frekans ve Yüzdeleri.....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Tablo 12: Deneyim Frekans ve Yüzdeleri .....	<b>Hata! Yer işareti tanımlanmamış.</b>
Tablo 13: Ses Özellikleri Yanlışları Frekans ve Yüzdeleri.....	85
Tablo 14: İmlâ Yanlışı Frekans ve Yüzdeleri .....	87
Tablo 15: Noktalama Yanlışı Frekans ve Yüzdeleri.....	89

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Dil Düzeyleri (MEB, 2009) .....	30
Şekil 2: Dil Düzeyleri (MEB, 2009) .....	33
Şekil 3: Bildirişimsel Dil Süreçleri .....	34



## SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
CEFR	Diller İçin Ortak ereve Metni
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
S	Sayfa
TDK	Türk Dil Kurumu
TİKA	Türk Birliği ve Kalkındırma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
%	Yüzde
f	Frekans



# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri ve iletişimde bulunabilmeleri için sözcükler, işaretler ve belli kurallardan oluşan bir sistemdir. Dünyada konuşulan her dilin kendine özgü kuralları ve belli bir sistemi vardır. Milletler arası ilişkilerin gelişmesiyle beraber farklı milliyetlerden insanlar, kendi dillerine sahip çıkmakla birlikte en az bir ya da iki yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, dünyada ticaretin ve rekabetlerin artması, şirketlerin kendi ülkeleri dışında başka ülkelerle ticaret yapma arzuları, yani daha çok ekonomik nedenlere dayanmaktadır. Öyle ki yabancı dil, sadece ekonomisi ve teknolojisi gelişmiş olan ülkelerle görüşüp anlaşabilmek, onlarla rekabet edebilmek adına değil, dünyanın diğer ülkelerindeki gelişmeleri de takip edebilmek ve ona göre pozisyon almak adına da önem kazanmıştır. Ayrıca bu ilişkileri sadece ekonomik açıdan görmemek gerekir. Artık herkes herkesle siyasi, sosyal, kültürel ilişkiler de kurmakta, birbirlerini daha iyi tanımak, anlaşmak ve yaşamak arzusu duymaktadır. Teknolojik gelişmeler, ulaşım ve iletişimi daha kolay ve hızlı hale getirmiş ve yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı küresel dünyanın en temel gereksinimi olmuştur. Her geçen gün hızla gelişen ve değişen dünyada insanın da kendini geliştirme mecburiyeti, nitelikli eleman ihtiyacı, bireyleri “dünya vatandaşı” olma çabalarına itmiştir (Hafız, 2015, s. 16). Dahası, günümüzde iyi bir işe sahip olmak, mesleğinde ilerlemek, farklı kültür ve ortamları görmek, tanımak için yabancı ülkelere seyahat edebilmek, diğer kültürlerle ait insanlarla iletişim kurmak ve iyi bir eğitim almak için de yabancı dil öğrenilmesi artık hayati bir ihtiyaç haline gelmiştir. Böylelikle, yabancı dil, insanlar ve ülkeler arası iletişimin anahtarı olmuştur. Küresel ölçekte, insanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dile hatta ikinci yabancı dile ihtiyaç duyarlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde, yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2008, s. 28).

Barın'a (1992, s. 11) göre, insanlar ve ülkeler arasında kültür, sanat, eğitim, turizm, iletişim alanlarında sağlıklı ilişkiler kurabilmek için ana dilin dışında bir ya da birden fazla yabancı dilin öğrenilmesi gerekmektedir. Dünyada olup bitenleri takip edebilmenin tek yolu budur.

Dünyanın başka bir ülkesine giden birisi, eğer o ülkenin dilini bilmiyorsa çok büyük sorunlarla karşı karşıya kalır. İş bulmakta güçlük çeker. İletişim kuramadığı için içinde yaşadığı toplumla uyum sağlayamaz ve zamanla bunalır, herkesten uzak bir yaşam içinde özgüvenini kaybeder, iç daralması, stres ve kaygıya dayalı psikolojik rahatsızlıklar yaşamaya başlar.

Bu yüzden yabancı dil öğrenmek günümüzde büyük bir önem taşımaktadır. Yabancı bir dil öğrenen kişi, öğrendiği dilin kültürünü, âdetlerini öğrenmekle beraber dünyaya bakış açısını değiştirmeye başlar. Yapılan bazı araştırmalara göre yabancı dil öğrenme, insan hafızasını güçlendirmektedir (Mårtensson ve diğerleri 2012). Öğrenilen bir yabancı dil, insan hafızasını güçlendirmenin yanında, kişinin özgüvenini artırır, onu sosyalleştirir, bakış ve düşünce dünyasını da zenginleştirir. Yabancı dil bilen kişi, başka ülkelerden insanlarla kolaylıkla iletişime geçer, dünya medyasını internet, gazete ve televizyon yoluyla takip eder, eğitimini yurt dışında yapar, zorluk çekmeden seyahat eder, kısacası yabancı dil kişiye sınırsız özgürlükler sağlar.

Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de bir artış yaşandığına tanık olmaktayız. Türkiye'ye ticaret, eğitim, turizm gibi nedenlerden dolayı her yıl hemen hemen binlerce yabancı gelmesi bu süreci daha da hızlandırmıştır. Avrupa Birliği'nin Türkçe'yi resmî dil olarak kabul etmesiyle beraber yabancıların Türkçe öğrenme merakları ve talepleri iyice artmıştır. Zengin'e göre "Son yıllarda siyasal ve sosyal değişmeler, Türkçenin de yabancı dil olarak öğretilmesi konusunu ön plana çıkarmıştır" (1995, s. 2). Bundan dolayı ülkemiz son zamanlarda dünyada ilgi merkezi olmuş ve daha da tanınır hale gelmiştir. Türkçe öğrenme merakını artıran birçok sebepten söz edebiliriz. İletişim araçları, ulaşım ve ticarete yaşanan gelişmeler yanında, Türkiye'nin uluslararası düzeyde yürüttüğü politika, Birleşmiş Milletler Örgütünde daha fazla inisiyatif alması, bölgesinde jeostratejik bir rol oynaması ve özellikle yıllardan beri devam eden Suriye savaşında önemli bir aktör

olmasıyla adından sıkça söz ettirmesinin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Dikkatlerin Türkiye'ye yöneltilmesinin bir sonucu olarak "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" giderek önem kazanan bir çalışma ve uygulama sahası olarak karşımıza çıkmaktadır. Alana dair birçok isimlendirmeler bulunmaktadır. "...Türkçenin yabancılara öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi..." bunlardan bazılarıdır (Güler, 2012, s. 130).

Herhangi bir yabancı dili öğrenen kişi, dilin bazı zorluklarıyla karşılaşır ve doğal olarak hata ve yanlışlar yapar. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar için de geçerlidir. Türkçe öğrenmeye başlayanlar, Türkçe'de birçok zorlukla karşı karşıya gelmektedir. Bu zorluklar öğrenenin ait olduğu dille aynı aileden gelip gelmemesiyle ilintili olabileceği gibi, izlenen dil öğretim yöntem ve tekniklerinden veya başka sebeplerden de kaynaklanabilir. Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde yeni bir alan olduğu için Türkçe öğretimi sırasında bazı sorunlar yaşandığını biliyoruz. Yabancı dil öğretimi rastgele olmanın ötesinde bilimsel veriler ışığında, planlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Kendi içerisinde birtakım disiplinleri ihtiva etmektedir (Açık, 2008).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimindeki sorunlara bakıldığında, başta yabancılara Türkçe öğretimi alanında üniversiteler içerisinde öğretim elamanı yetiştiren bölümlerin olmamasından kaynaklı öğretim kadrosu sorunu gelmektedir. Yabancılar için Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanı kadroları, yabancı dil mezunları, Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu durum birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Çünkü yabancılara Türkçe öğretimi özel bir ihtisas alanıdır ve bu alan için yetiştirilmiş öğretim kadrolarınca yürütülmelidir (Aytekin, 2010, s. 53). Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğreten kadrolar, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve Türk edebiyatını çok iyi bilmelidirler. Çünkü dil kültürle birlikte vardır ve bu iki unsur birbirinin tamamlayıcısıdır (Akkaya, 2013). Dil kültürün en büyük taşıyıcısıdır ve kültür dille anlam kazanır. Bu yüzden dil öğretimini kültürden ayrı düşünmek imkânsızdır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan eğitimcilerin dil ve kültür bilgisine ve bunu öğretme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Çangal, 2012).

Bilindiği üzere Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Türkçe'nin kendine özgü sesbilgisi, sözdizimi ve biçimbilgisi kuralları vardır. Öğrenenlerin bazıları için bu kurallar kolaylık sağlarken, diğerleri için zorluklar getirebilir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ilk olarak öğrencilerin hangi coğrafyadan geldiklerine bakılmalı ve onların ana dillerinin özellikleri dikkate alınarak uygun metot ve programlar hazırlanmalıdır.

Çalışmamızın eksenini oluşturan yazı dili; “dilin yazılması, yazıya geçirilmesine bağlı olarak aldığı biçim” (Hengirmen, 1999:424) veya “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt, taş vb. materyal üzerine aktarılması” (Calp, 2005:195) olarak tanımlanabilmektedir. Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım yanlışlarını ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir. Dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceri söz konusudur. Ancak çalışmada, sadece yazma becerisi üzerine odaklanılmıştır. Türkçe öğretimi sırasında öğretmenler, dört ve diğer tamamlayıcı becerileri de vermeye çalışırlar. Öğretici, yazma becerisini geliştirmek için metot kitapları içerisinde yer alan metinlerden hareketle yazma alıştırmaları yaptırır ve onları birer birer okuyarak hataları düzeltmeye ve tespit etmeye çalışır. Yazma becerisi, diğer becerilerle yani; dinleme, konuşma, okuma becerisiyle de desteklenmelidir. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimidir. Yabancı bir dili öğretecek kişinin, o dilin alfabe ve gramer bilgisiyle telaffuzuna sahip olması gerekmektedir (Tiryaki, 2013, s. 3). Bu açıklamalar doğrultusunda yazma becerisi kazanan kişi, duygu ve düşüncelerini doğru şekilde ifade edebilir. Özellikle eğitimlerini ülkemizde yapmak isteyen öğrenciler için yazma becerisi çok daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **1.1 Araştırma Konusu**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım yanlışlarını ve bu yanlışlarının nedenlerini tespit etmek, elde edilen veriler doğrultusunda yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Dünyadaki gelişmeler her ülkede birtakım değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Ülkeler arasında yaşanan ekonomik ve siyasi oluşumlar, ülkeler arası geçişleri hızlandırmış ve bunun neticesinde dünyanın her tarafında çok kültürlülük ve çok dillilik konuşulur hale gelmiştir. Ülkemiz de bu gelişmelerden etkilenmiş ve akla hayale gelmeyen coğrafyalar tarafından adeta yeni keşfedilmişçesine ilgi odağı haline gelmiştir. Bir zamanlar eğitimini Avrupa’da yapmak isteyen ama bazı sorunlar nedeniyle gidemeyen insanların yeni umudu, yeni kapısı Türkiye olmuştur. Türkçe öğrenmeye duyulan ilgi, bu gelişmelerin bir sonucudur. Bu talebe karşı da ilgili kurum ve kuruluşlar özellikle Millî Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler gerekli çalışma ve iş birliğini her geçen gün biraz daha artırarak bu alanı sağlam temeller üzerine oturtmaya çalışmaktadırlar.

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazım yanlışlarını ortaya koymak ve aynı zamanda yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler en çok ne tür yazım yanlışları yapmaktadırlar?”

Bu araştırmayla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenenlerden sadece 40’nin kompozisyon kağıtları incelenmiş ve bunların yazma sırasında karşılaştıkları zorlukları belirlenerek bu yanlışları en az düzeye indirecek önerilerde bulunulmuştur.

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden birisi yazma becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazmaya karşı tutumları incelendiğinde, bireylerin içinde buldukları durum daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Herhangi bir konuda kompozisyon/paragraf yazmak, bireyleri korkutan, onlara sıkıcı gelen bir aktivite olarak görülmektedir. Diğer taraftan, yazılı anlatımı gerçekleştirirken klasik (geleneksel) yöntemlerle yazma işlemi yapılmakta, herhangi

bir ön hazırlık çalışması yapılmadan doğrudan kompozisyon yazılmaya geçilmektedir.

Yaptığımız çalışma konusunda fazla bir araştırma yapılmadığı için, elde edeceğimiz yazma sonuçlarının bu alana ve ilgi duyan diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alana özgü çalışmaların daha da artarak çoğalmasıyla Türk dili sınırların ötesine geçerek bir dünya dili olacaktır. Bu yüzden alanla ilgili olan kurum ve kuruluşların bilimsel çalışmalara yön vermesi ve araştırmacı ve uzman öğreticilere maddi ve manevi desteğini devam ettirmesi gerekir. Ancak bu tür çalışmalarla Türk dilini daha doğru öğretir ve hataları en aza indirmeye şansımız olur. Başkalarıyla doğru iletişim kurabilmenin yolu dili doğru şekilde öğrenmek ve kullanmaktan geçer. Bu ise daha doğru iletişim ve etkileşimi doğuracaktır.

Bu araştırmayla, söz konusu hedef gruplarda yer alan öğrencilerin, Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşadıkları yazma ile ilgili sorunları (alfabe, kelime, cümle, paragraf, metin düzeyinde) belirlenecektir. Bu sayede öğrencilerin yazma sırasında karşılaştıkları sorunların giderilmesi yönünde öneriler sunulacaktır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin doldurduğu kişisel bilgi formları ve yine onlar tarafından yazılan kompozisyonlar yeterlidir.

Araştırmaya katılan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar, öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

Öğrencilere yazdırılacak konularla ilgili görüşlerine başvuru alan Türkçe öğretim elemanları alanlarında yeterlidir.

#### **1.5 Tezin Kapsamı (Sınırlılıklar)**

Çalışmamızın veritabanını,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrenci,

Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe eğitim/öğretimi veren 11 uzman öğretim elemanı ile yapılan görüş formları ve bu verilerin istatistik yüzdeleri oluşturulmaktadır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde farklı ülkelerden Türkçe öğrenmeye gelen çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. 40 öğrencinin kompozisyon kâğıtları incelenerek yazım yanlışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma B2 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Bu kâğıtlar ekler bölümünde yer almaktadır.

## 1.6 Tanımlar

**Dil:** Türk Dil Kurumu (TDK), Dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlamaktadır (Türkçe Sözlük, 2009, s. 526).

**Ana dil - Ana dili:** Ana dil, başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil; ana dili, bireyin çocuklukta ailesinden veya soyundan öğrendiği dildir (Türkçe Sözlük, 2009, s. 93).

**Yabancı Dil:** Yabancı dili, Yağmur: “Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir” (2013, 183) şeklinde tanımlarken, Durmuş: “Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bir bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir” (2013, 16) şeklinde ifade eder.

**Yazılı Anlatım:** Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2011, s. 61).

“Yazılı anlatım, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemi olarak tanımlanmaktadır” (Demirel 1999, s. 59).

Yazılı anlatıma eskiden kalma bir alışkanlık olarak kompozisyon da denmektedir. “Kompozisyon ya da yazı, birbiriyle ilgili paragrafların bir başlık altında oluşturduğu bütündür. Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir” (Göçer, 2010, s. 178).

**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni:** Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunma ve yabancı dil öğrenenlerin dil yeterlilik düzeylerini belirleme amacına yönelik olarak hazırlanmış bir metindir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015, s. 1).



## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Dil ve Özellikleri

##### 2.1.1 Dil

Tarih boyunca dilin tanımı birçok kişi tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Dil, insanlar arasında iletişimi, anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (Türk Dil Kurumu “TDK”, 2009, s. 526) şeklinde tanımlanır.

Ergin’e göre, “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (1989, s. 3). Ercilasun ise dilin milliliğine vurgu yaparak şunları ekliyor: “Dilin milli olmasının bir başka ölçüsü, nesiller arasında bağ kurmasıdır. Dil, din, gelenekler gibi değerlerle nesilleri birbirine bağlanmayan topluluk, zamanla millet olmaktan çıkar” (1984, s. 102).

Bir milletin hafızasını oluşturan dilin (Ungan, 2007) insanlar arasında bir iletişim aracı olduğu bilinmektedir. Saussure’e (akt. Toklu, 2003) göre dil, toplumsal bir olgu ve o milletin anlaşma kodudur; sözlüklere benzeyen bu kodun herkeste olduğu ve iletişim esnasında herkesin bu sözlükleri kullanmasıdır. İletişim dil etkinliklerinden konuşma, yazma, okuma ve dinleme ile gerçekleştirilmektedir. Dil eğitimi bu etkinliklerle etkili bir şekilde verilmeye çalışılmaktadır. Bu sayede bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak dil eğitimi her dönemde ortam ve şartlara uygun olarak verilmektedir. Kitle iletişim araçlarının olmadığı dönemlerde yüz yüze veya sadece yazılı kaynaklar vasıtasıyla dil eğitimi verilirken günümüzde durum bunun çok ötesindedir.

Dil, bir bilginin dışı vurumu, insanların bilinçaltında sahip oldukları bilginin yansımasıdır. Bu sayede duygular ve düşünceler başkasına kolaylıkla aktarılır.

Ayrıca dil bir düşünce kaynağıdır ve bununla birlikte gerçekliği ve düşünceyi birleştirerek hayata geçiren tek araçtır. İnsanlık tarihi boyunca var olan dil, dünyanın ve insanların günden güne değişmesine rağmen, bu araç her dönemde önemli bir yere sahip olmuştur. Dilin tarihi insanla birlikte başlar. Başlangıçta insanların seslerle kendini ifade ettiği düşünülmeyle birlikte çağların ve düşünsel gücün de gelişimiyle dilin hızlı bir şekilde değişim geçirerek söze dönüştüğü düşünülmektedir (Aktaş, 2009, s. 29).

Aksan dili, insanın edinmiş ve edinmekte olduğu tüm bilgileri, ortaya koyduğu bütün eserleri, anılarını, iç ve dış dünyası ile ilgili çok çeşitli sorunlarını içine alan ve birçok bilimlere çerçeveleyen bir varlık olarak tanımlar (Aksan, 2007, s. 11). Yani dil seslerden, duygu ve düşüncelerin dışa aktarılmasıyla, bir milleti millet yapan, dilin konuşulduğu toplumun kültürünü yansıtan bir iletişim sistemidir.

Dil sadece konuşma, anlaşma aracı değildir. Konuşulan her dilin ayrı bir yazı dili de vardır. Yazı dili, konuşulan o dilin sistemini ve kurallarını gösterir. Konuşma dili zamanla yenilenebilir ve gelişebilir fakat yazı dilindeki sistemler ve kurallar çok fazla değişim göstermez. Bir ülkede farklı şiveler, lehçeler ve ağızlar bulunabilir. Bu konuşma dilinde farklı kullanımlara yol açar. Yazı dili ise ortak, tek ve sistemli bir dildir.

Konuşma dili zaman aşımına uğrayan kelimelerle, deyimler ve atasözleriyle teknolojiye bağımlı olarak değişme gösterir. İçinde bulunulan zamana göre konuşma diline yeni kelimeler ve farklı anlam içeren ifadeler eklenebilir. Fakat yazı dili çok değişim göstermediğinden dolayı, bir ülkenin tarihi, kültürel yapısı gibi konular hakkında çok eski veya yeni sabit bilgilere kolaylıkla ulaşılabilir.

Sonuç olarak, bir milletin ya da ülkenin hem konuşma hem de yazı dili, o milletle ya da ülkeyle ilgili sosyal, kültürel, coğrafi, tarihi, siyasi kaynaklara kolayca ulaşma imkânı sunmaktadır.

### **2.1.2 Yabancı Dil**

Yabancı dil öğretiminin ilk ne zaman ve nerede başladığı ile ilgili kesin olarak bir kaynak bulmak, bilgi vermek mümkün değildir. Çok eski çağlarda, yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda

yaşanarak ya da o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmektedir (Demircan, 1990, s. 141). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin geçmişten günümüze kadar çok farklı nedenleri bulunmaktadır. Geçmişte bazı toplumlar başkalarıyla yaşadıkları siyasi, askeri, sosyal ve ekonomik ilişkileri sonucunda zorunlu olarak yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktaydı. O zaman ki şartlar altında yabancı bir dili öğrenmek isteyenler, öğrenmeye çalıştığı dili anlamakta, öğrenmekte zorluk çekiyorlardı. Dünyada artan milletler arası ilişkiler neticesinde toplumların kendi anadilleriyle iletişim kurması yetersiz kalmış ve milletlerin birbirleriyle yakın ilişkiler kurma isteği neticesinde iletişim için farklı dillerin öğrenilmesi kendiliğinden bir ihtiyaç haline gelmiştir (Ungan, 2006). Günümüzde ise teknolojinin ve bilimin hızlı bir şekilde gelişmesiyle, farklı milletlerin birbirleriyle ilişkileri artmış ve herkes birbiriyle iletişim ve etkileşime geçmiştir. Dünyanın dönüşü sanki bir tuşa dokunmaya kalmıştır.

İnsanlar yabancı dil öğrenimi veya öğretimi ile ilgili birçok sistem, yöntem, teknik geliştirmiş ve bu durum adeta bir yarış halini almıştır. Yabancı dilin etkin bir şekilde öğretilmesi ise ancak öğrenci merkezli eğitimde uygun materyal ve tekniklerin kullanımı ile mümkündür (Kara, 2010). Yabancı bir dilin öğretiminde belli başlı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenimi hızlandırmaktadır. Dil öğretiminin amaçlanan hedefe ulaşması açısından rastgele bir metotla değil belli ilkeler çerçevesinde yapılması gerekmektedir (Demirel, 2014, s. 32-33). Dil öğretiminde dört temel beceri olan konuşma, yazma, okuma ve dinlemenin bir bütün olarak öğretilmesi amaçlanır (Demir ve Açık, 2011). Fakat bu becerilerin aynı seviyede öğretilmesi her zaman mümkün olmayabilir. Öğrenilen her yabancı dilin özellikleri, öğrenen kişi açısından büyük önem taşır. Yabancı bir dilin öğrenilmesinde o dilin özellikleri, öğrenenin o dildeki başarısı açısından öğrenilen dil ile ana dilde kullanılan alfabe ve yazı dizgesinin benzer ya da farklı olması etkilidir (Değer ve Fidan, 2004). Örnek olarak, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Japon bir öğrenci, kendi dilinin alfabesi ve yazı dizgesiyle Türkçe dilinin özellikleriyle karşılaştığında, iki dil arasındaki büyük farklar kişinin zorlanmasına sebep olacaktır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde amaçlanan hedefe ulaşmak için belli başlı ilkelerle bir plan çerçevesinde ilerlemek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimindeki bazı genel ilkeler:

- Dinleme ve konuşma becerileri ile öğretime başlanması,
- Temel cümle yapılarının ve ezberlemenin sağlanması,
- Öğrenilen dilin kullanımının pekiştirilmesi,
- Öğrenilen dilin seslerini doğru bir şekilde çıkarılmasının öğretilmesi,
- Öğrenilen dil ile ana dil arasındaki farklı seslerin ve yapıların sunulması,
- Materyal kullanımında kolaydan zora doğru sıralanıp gösterilmesi,
- Yeni cümle yapılarının önceden öğretilmiş bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
- Bireylere öğrendikleri dilin kullanma olanağının verilmesi,
- Başlangıç seviyesinde olan bireylerin dilsel hatalarının düzeltilmesi,
- Öğrenilen dilin ana dili gibi konuşmasının öğretilmesi,
- Öğrenilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- Bireysel farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrenen bireylerin sınıf içinde daha çok konuşma yapmalarına ortam sağlanması,
- Öğrenilen dil ile ilgili bütün bilgilerin öğretilmeye çalışılmaması,
- Öğrenen bireylere sorumluluklar verilmesi,
- Her ders için çeşitli planların yapılmasına dikkat edilmesi,
- Öğrenen bireylerin başarısını belirlerken öğretilen konulardan sorumlu tutulması, öğretilmeyen konulardan sorumlu tutulmamasıdır.

Dil bir milletin anlaşma aracı olmasının yanında o milletin kültürünün taşıyıcısı durumundadır (Özbay, 2002). Dil bir milletin yansımasının yanı sıra o milletin özellikleri ile birleşerek kültürü en iyi ifade eden bir unsurdur. Yabancı bir dil öğretilirken o dilin ait olduğu toplumun maddi ve manevi varlıkları yani kültürü de öğretilmektedir (Demir ve Açık, 2011). Bir kültür tüm yönleriyle incelendiğinde o

kültürün hangi dilin etkisinde kaldığını tespit etmek mümkündür (Kırkkılıç, 2002, s. 9). Bu durumda dil kültür ilişkisi yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde önemli bir etkidir. Yabancı dilde o dile ait kültürü özümsemenin dili öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir. Dil ile kültür adeta ayrılmaz bir bütündür.

Yabancı bir dili öğrenmek demek, o dili anadili olarak kullanan kişilerle yazılı ve sözlü iletişime geçmek demektir. Yabancı bir dil öğrenilirken sadece dört temel beceri öğrenilmez. O dilin dil bilgisi kuralları, konuşma ve yazma gibi iletişimsel becerileri yanında o dilin konuşulduğu ülkenin kültürüyle tanışılır (Şahin, 2014, s. 4).

### **2.1.3 Dillerin Sınıflandırılması**

Günümüzde konuşulan dil sayısı günden güne azalma eğilimindedir. Bu dillerin birçoğu unutulmaya yüz tutmuş ya da artık eskisi kadar çok fazla konuşulmadığı için yok olup gitmişlerdir. Tarih boyunca dünyada çok farklı topluluklar yaşamış ve her bir topluluk kendi lisanını yaratmıştır. Ancak zamanla toplumlarla beraber dilleri de yok olup gitmiştir. Bu yüzden dünya üzerinde şimdiye kadar konuşulan dil sayısı hakkında tam bir rakam vermek mümkün değildir. Bununla birlikte, yapılan farklı araştırmalar, dünyada yaşayan, değişim gösteren veya ölü olan en az 3000'in üzerinde dil olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, bugün dünya üzerinde konuşulmakta olan dil sayısının yaklaşık 6000 olduğu düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler tarafından verilen rakamlara göre ise bu sayı 8000 civarındadır.

Her milletin ya da topluluğun kendi doğasına göre dil yapısı bulunmaktadır. Dünya dillerini sınıflandırmaya, anlamaya çalışan dil bilimciler iki önemli değişkenin önemi üzerinde durmaktadırlar. Bunlardan biri tarih, diğeri dillerin kendi iç işleyişleriyle ilgili olan temel özelliklerdir. Bugün yeryüzünde konuşulan dillerin hepsinin bir sistemi vardır. Eski dillerin yeni dillerle karşılaştırılması sonucu ortaya diller arası akrabalıklar olduğu çıkmıştır. Böylece aynı ana dilden gelen diller birbirleri ile akraba sayılmış ve dil ailelerini oluşturmuşlardır (Korkmaz, 2009, s. 62).

Yaşayan dillerin birbirleri ve bilinen en eski diller ile karşılaştırılması, bugünkü dünya dillerinin, az sayıda birtakım eski ana dillerin zamanla farklılaşıp dallanmasından oluştuğunu ortaya koymuştur.

Tablo 1: Yapı Bakımından Diller

Tek Heceli (Yalınlayan) Diller	Eklemeli (Bitişken) Diller
Çince	Türkçe
Vietnamca	Moğolca
Tibetçe	Japonca
	Korece
	Macarca
	Fince

Dünya dilleri yapı bakımından üç gruba ayrılır:

- Tek heceli (Ayrımlı)
- Çekimli (Bükümlü)
- Eklemeli (Bitişken)

### **2.1.3.1 Tek Heceli (Ayrımlı) Diller**

Bu dil grubunda her kelime tek heceden ibarettir. Kelimeler her daim kök halindedir, çekimli halleri yoktur ve kelimeler ek almazlar. Cümleler çekimsiz kelimelerden meydana gelir. Cümlenin anlamını genel olarak kelimelerin sıralanışı ve cümle içindeki yer değişimi oluşturur. Bunlar cümleye farklı anlamlar kazandırabilir, böylece birden fazla anlam değişikliği ortaya çıkabilir.

Bu gruba giren başlıca diller Tibetçe ve Çince'dir. Aynı zamanda Vietnam dili, Endonezya ve Afrika dilleri ile bazı Himalaya dilleri de bu grupta yer alır. Bu dillerin özelliğini Ungan (2013), "Çekim ve yapım eklerinin kullanılmadığı bu dilde sözcüklerin anlamları, cümledeki yerlerine ve başka bir sözcükle birlikte kullanılmasına göre değişir. Kelimelerin birbirleriyle anlam ilişkileri mevcuttur. Sözcükler tek heceli olduğu için yazılışları birbirine benzemekte ve okunmaları zorlaşmaktadır. Bu dillerde vurgu sistemi gelişmiştir" (s. 20) şeklinde ifade etmiştir.

### **2.1.3.2 Çekimli (Bükümlü) Diller**

Çekimli diller kök ve ek kavramlara sahiptir. Kelimeler çekim sırasında ya da yeni bir kelime türetilirken kelimenin kökleri değişir. Ön-ek, iç-ek, son-ek kavramları baş gösterir. Yani, ekler kelimenin önüne, ortasına ve sonuna eklenebilir. Bazı dillerde kelime kökü, yeni kelime türetilirken ya da kelime çekiminde her zaman gözle görülür bir bağ vardır. Kelimenin kökünde bulunan asıl sesler yeni türetilen kelimelerde yansımaları gösterir.

Bu dil grubuna Sami dil ailesi girer. Bu grupta Arapça ile Hint-Avrupa dilleri de yer almaktadır. “Bükümlü dillerde kelime kökleri değişikliğe uğrayabilmektedirler. Kelime kökleri, sözcük türetiminde ve çekimleme durumunda değişiklik gösterir” (Ungan, 2013, s. 20).

Genel olarak ortak bir kökene sahip olup aralarında soy birliği olmadan birbirinden türetilmiş diller, konuşuldukları toplumlarda farklı değişimlere uğramaktadır. Örneğin Fransızca dili ve Roman dili Latin dilinden türemiştir. Latince bulunan kelimeler farklı değişimlere uğrayarak bu dillere geçmiştir.

Örneğin: Fransızca >transformation

Latince >trans (ötesinde) + formare (biçimlemek, biçimlenmek).

### **2.1.3.3 Eklemeli (Bitişken) Diller**

Bu dil grubunda isim ve fiil çekimleri ile yeni kelimelerin oluşumunda kök değişime uğramaz. Köklerin önüne ya da sonuna eklerin getirilmesiyle yeni kelime yapımı veya çekimi meydana getirilir. Bu gruba Altay dillerinden Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca ve Korece; Ural dillerinden Fince, Samoyetce, Macarca gibi diller ile bazı özellikleri ile Japonca, bazı Asya ve Afrika dilleri girer. Bu dillerin özelliğini Korkmaz (2014) "Bu gruba giren dillerde, değişmeden kalan sabit kelime kökleri ile bunlara eklenen çeşitli ekler vardır. Kelimenin baş veya sonuna eklenen bu ekler, kökle kaynaşarak kelimedeki anlam veya görev değişikliği yapar" (s. 58) şeklinde açıklamıştır. Bu grupta yer alan dillerin en belirgin özellikleri kelime köklerinin sabit olmasıdır. Bu dil yapısında kelime köklerine çeşitli ekler getirildiğinde yeni kelimeler ve yeni anlamlar meydana getirilir. Meydana getirdiğimiz yeni anlamlı kelimeler kullandığımız farklı yapımlar ekleri ile türetilir. Bu dil grubundaki kelimeler arasındaki değişken anlam bağlantıları çekim ekleri ile türetilir.

Köken akrabalığı bakımından gruplanan diller şunlardır:

Hint-Avrupa Dil Ailesi: Asya ve Avrupa olmak üzere iki büyük kola sahiptir.

• **Avrupa Kolu**

Cermen Dilleri: İngilizce, Almanca, Flemenkçe, İskandinav dilleri

Roman Dilleri: Latince. Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Rumence.

Slav Dilleri: Rusça, Bulgarca, Sırpça, Slovakça, Lehçe.

• **Asya Kolu**

Hint-İran Dilleri: Hintçe, Farsça, Eski Anadolu, Ermenice, Toharca.

Hami-Sami Dil Ailesi: Bu dil ailesi, ölü bir dil olan Akkadça, İbranice, Arapça, Aramca ile Libya Berber dilleri bulunmaktadır.

Bantu Dil Ailesi: Orta ve Güney Afrika'da konuşulan dil ailesidir.

Çin-Tibet Dil Ailesi: Çince, Tibetçe, Birmanca, Siyamca bu dil ailesi içerisinde bulunur.

Kafkas Dilleri: Bu diller kuzey ve güney olarak ikiye ayrılmaktadırlar. Yapı bakımından diğer dil ailelerinden farklıdırlar. Bu dil ailesi Gürcüce ve Lazca'dan oluşur.

• **Ural-Altay Dil Ailesi:**

Ural Dil Ailesi: Ural-Altay dil ailesinin Ural kolunu oluşturur. Ural dil kolu da kendi içinde Fin-Uygur ve Samoyet olarak ikiye ayrılır.

Samoyet Kolu: Samoyetçe ve Çeşitli dallar bu kolu oluşturur.

Fin-Uygur Kolu: Fince, Uygurca, Macarca, Estonca, Lapça dilleri bu kola aittir.

Altay Dil Ailesi: Ural-Altay dil ailesinin Altay koludur. Altay dil grubunun en önemli dilleri: Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece, Japoncadır. Altay dil grubu içerisinde Moğolca Türkçeye en yakın olan dildir.



Altay dil ailesinin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ural-Altay dil ailesindeki diller eklemeli dillerdir.
- Bu diller ön ek almazlar. Hepsi sondan eklemeli dillerdir.
- Altay dillerinde cinsiyete göre kelimelerde şekil değişiklikleri yoktur.
- Sayı sıfatlarından sonra her zaman tekil isimler gelir.
- Diller arasında aynı kökten meydana gelen ortak ekler bulunur. Bu özellik genellikle Türkçe ile Moğolca dillerinde görülür.
- Altay dilleri eklemeli diller olduğundan kelime kök ve gövdelerinde değişiklik oluşmaz, geniş bir ek sistemine sahip olduğu için türetmeler yeni eklerle yapılır.
- Cümle yapılarında genellikle özne başta, fiil sondadır.
- Altay dillerinde soru eki bulunur.
- Ural-Altay dilleri arasındaki akrabalık köken bağından çok yapı birliğinden kaynaklanır.

#### **2.1.4 Türk Dilinin Tarihî Evreleri ve Özellikleri**

##### ***2.1.4.1 Türk Dilinin Tarihi Gelişimi***

Türk dilinin özelliklerine geçmeden önce kısaca Türkçenin gelişimi ve tarihi evrelerine göz atmakta yarar vardır. Türk dilinin tarihi Türk yazı dilinin çok öncesine dayanmaktadır. “Türk yazı dilinin ilk devresi ‘‘Eski Türkçe’’ adı verilen devredir. Ondan sonra Türkçenin yeni yazı dilleri devrine geçilmiş ve önce ‘‘Kuzey-Doğu Türkçesi, Batı Türkçesi’’ diye iki yazı dili meydana gelmiştir. Daha sonra Kuzey-Doğu Türkçesi de ikiye ayrılarak ‘‘Kuzey Türkçesi ve Doğu Türkçesi’’ yazı dilleri ortaya çıkmıştır. Böylece Türkçe ‘‘Kuzey Türkçesi, Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi’’ olarak üç büyük yazı dili halinde yirminci asra ulaşmıştır’’ (Ergin, 2002, s.56).

Eski Türkçe, Türkçenin ilk devresidir. Başlangıçtan 12 ve 13. asra kadar olan zamanı içine alır. Türkçenin ele geçmiş ilk büyük eserleri 8. asrın ilk yarısında çok işlenmiş

dille yazılmış olan Orhun abideleridir. Bu eserlerden, Türk yazı dilinin başlangıcının birkaç asır daha önceye götürülebileceği anlaşılmaktadır.

Orta Türkçe, Kuzey-Doğu Türkçesi; Orta Asya'da ve Hazer denizinin kuzeyinden yayılan Türklük kolunun gittiği ülkelerde Eski Türkçeden sonra kullanılan yazı dilidir. Bu yazı dili 13 ve 14. asırlarda kullanılmıştır. Kuzey Türkçesi, 15. asırdan günümüze kadar gelen ve Kuzey Türklerinin kullandığı yazı dildir. Doğu Türkçesi, 15. asırdan günümüze kadar gelen ve Doğu, yani Orta Asya Türklerinin kullandığı yazı dildir. Bugün yerini modern Özbekçeye bırakmıştır.

Batı Türkçesi, Eski Türkçe devresinden sonra ortaya çıkan iki yeni yazı dilinden biridir. Batı Türkçesi Oğuz şivesine dayanır. Türklüğün en büyük ve en verimli yazı dili olmuştur. Batı Türkçesi kendi içinde üçe ayrılır: Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlıca ve Türkiye Türkçesi. Eski Anadolu Türkçesi, 13 ve 15. asırları içine alır. Selçuklular, Anadolu Beylikleri ve Osmanlıların ilk dönem yazı dilidir.

Osmanlıca, Batı Türkçesinin ikinci basamağıdır. 16 ve 20. asrın başına kadar devam eder. Eski Türkçenin izleri artık kaybolmuş, yeni dil yapısı şekillenmiştir. Arapça ve Farsça kelimeler dile girmiş, Osmanlıca ile harmanlanmıştır. Bu dil yapısı İstanbul'un fethinden Osmanlı İmparatorluğu'nun sonuna kadar yazı dili olarak kullanılmıştır.

Türkiye Türkçesi, Batı dilinin üçüncü basamağıdır. 1908 Meşrutiyetinden başlar. (Ergin, 2002, s.59). Bugün kullandığımız Türkçedir. Dil yapısının Osmanlıcadan farkı yoktur. Arapça ve Farsça kelimeler ise gittikçe azalmaktadır.

1991 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra bazı Türk toplulukları bağımsızlıklarını ilan ederek Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Kazakistan adıyla beş ayrı Türk Cumhuriyeti kurmuşlardır. Bu yeni Türk Cumhuriyetlerinin kurulması ile birlikte iletişim dili olarak Türkiye Türkçesinin önemi daha da artmıştır (Hengirmen, 2007, s.20).

#### **2.1.4.2 Türk Dilinin Yapısı**

Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Eklemeli olan dillerde dil kökleri aynı kalır. Dildeki ekler köklere gelerek kelimeler genişletilir. Türk dili, çok fazla eke sahip olduğu için birçok kelime türetilir. Eklerin kelimelere getirilmesiyle farklı

anlamlar türetilir. Türk dilinin önemli bir özelliği de eklerin ismin ya da fiilin anlamının genişlemesi için kullanılmasıdır.

Ekler, çekim ve yapım ekleri olarak ikiye ayrılır. Türk dili yapım ekleri bakımından zengin bir dildir. Yapım ekleri köklere ve köklere bağlı olarak eklerle getirilerek, kök ve meydana gelen yeni kelimeler arasında anlam bağı kurarak yeni kelime yapıları türetirler. Çekim eklerinin ise kullanım alanları çok geniştir. Çekim ekleri, kök ve gövdelere gelerek kelimelerin anlamlarını değiştirmeden onlara işlev kazandırır. Ön eklerle türetilen kelimeler çok az bulunmaktadır. Sıfatlar ile pekiştirme yapıldığında, sıfatın aldığı ses ön ek olarak kabul edilmektedir. Örneğin; yem > yeşil - yemyeşil, sap > sarı - sapsarı, bem> beyaz - bembeyaz.

Dillerin yapı bakımından sınıflandırılmasında “bağlantılı diller” grubuna giren Türkçe, bu dil grubunun belli başlı özelliklerini gösterir. Türkçe, hiç değişmeyen bir köke, çeşitli görevleri olan morfemler, bağlantı yerleri belli olmayacak şekilde sıkıca bağlanır. Bu yapı Türkçeye anlatım açısından şüphesiz büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Türkçe söz varlığının büyük bölümü; Türkçe asıllı sözcüklerle birlikte Arap ve Fars soylu sözcüklerden oluşmaktadır. Arapça ve Farsçadan geçen sözcüklerin bir bölümü o kadar Türkçeleşmiştir ki artık Arap veya Fars dilindeki görevlerinden ve anlamlarından tamamen uzaklaşmışlardır.

Türkçede doğru cümle yapısı, özne, tümleç, yüklem biçimindedir. Ancak Türkçe esnek bir dildir. Bu yüzden günlük yaşamda devrik cümleler sıklıkla kullanılır. Örneğin, “Bugün doktora gideceğiz.” cümlesine eşdeğer “Doktora gideceğiz, bugün.” cümlesi kurulabilir. Bu tür cümleler daha şiirsel anlatıma sahiptir.

Türkçede kısa yoldan anlatım ön plandadır. Örneğin, “tabağını bitir” derken “tabakta bulunan yiyecekleri yiyip, bitir” demek istenmektedir.

Türk alfabesi, Lâtin harfleri esas alınarak, 01.11.1928 gün ve 1353 sayılı kanunla tespit ve kabul edilmiştir. Bu kanuna göre, Türk alfabesinde 29 harf bulunmaktadır. Bunların 21 tanesi ünsüzleri, 8 tanesi de ünlüleri karşılar. Lâtin alfabesindeki 'q', 'x' ve 'w' harfleri alınmamış; bu alfabeye 'ğ', 'i', 'ş' sesler eklenmiştir.

Türk alfabesi, her ses için ayrı bir harf ve her harf için ayrı bir ses ilkesine göre düzenlenmiştir. Buna göre dilimiz, yazıldığı gibi okunan, okunduğu gibi yazılan bir dildir. Fakat bu yargının her bakımdan doğru kabul edilmesi mümkün değildir. Örneğin Türk alfabesinde bir sesi karşılamak üzere birkaç harfin bir araya getirilmemesi bakımından bu yargı doğru kabul edilebilir; fakat “ağabey” örneğinde görüldüğü gibi Türkçe her zaman yazıldığı gibi okunan bir dil değildir.

### **2.1.4.3 Türkçenin Özellikleri**

Dillerin yapı bakımından sınıflandırılmasında “bağlantılı diller” grubuna giren Türkçe, bu dil grubunun belli başlı özelliklerini gösterir. Türkçe, hiç değişmeyen bir köke, çeşitli görevleri olan morfemler, bağlantı yerleri belli olmayacak şekilde sıkıca bağlanır. Bu yapı Türkçeye anlatım açısından şüphesiz büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Şimdi kısaca Türkçenin özelliklerini, ses açısından, yapı-biçimbilim açısından, sözdizimi açısından açıklamaya çalışalım.

#### **2.1.4.3.1 Ses açısından (Fonetik)**

Ses, dilin en küçük parçası ve esas maddesidir. Bugünkü Türk alfabesi Türkçedeki 29 temel harfe dayandırılmıştır;

a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z

A, B, C, Ç, D, E, F, G, Ğ, H, I, İ, J, K, L, M, N, O, Ö, P, R, S, Ş, T, U, Ü, V, Y, Z

*a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z*

Sesler, ses yolundan çıkış durumuna göre önemli ayrılıklar gösterir. Bu nedenle birçok değişik bölümlere ayrılır. Türkçede sesler “ünlüler” ve “ünsüzler” olarak iki temel bölümde incelenebilir:

Ünlüler, ağız boşluğunda ve ses yolunda hiçbir engele çarpmadan çıkan sesleri kapsamaktadır. Türkçede 8 ünlü bulunur:

a, e, ı, i, o, ö, u, ü'dür.

Ünlüler, dil, çene ve dudakların aldıkları duruma göre kalın ve ince ünlüler, düz ve yuvarlak ünlüler, geniş ve dar ünlüler olmak üzere üç bölüme ayrılır. Kalın ve ince

ünlüler, Türkçenin en önemli ses kuralı olan büyük ünlü uyumunu oluşturur. (Hengirmen, 2006, s.67). Kısaca bu ünlüleri tabloda görelim.

Tablo 2: Ünlülerin Özellikleri

	Düz		Yuvarlak	
	Geniş	Dar	Geniş	Dar
Kalın	A	ı	O	u
İnce	E	i	Ö	ü

Ünsüzler, ağız boşluğunda ve ses yolunda bazı engellere çarparak çıkan seslere denilmektedir. Türkçede 21 ünsüz bulunur:

b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z'dir.

-j, /c/ nin bir alt ses birimidir. Gerek yazı dilinde gerekse ağızlarda "j" ile "c" nin, iki ayrı ses değil, oce-oje, Capon-Japon, cilet-jilet örnekleri gibi "c" sesi alt ses birimidir (Eker, 2017. s.200).

Ünsüzlerin çıkarılışı sırasında gırtlakta bulunan ses tellerinin titreyip titrememe durumuna göre de sert ünsüzler ve yumuşak ünsüzler olmak üzere ikiye ayrılır. Kısaca bu ünsüzleri tabloda görelim.

Tablo 3: Ünsüzlerin Özellikleri

	Süreksiz	Sürekli
Sert	p, ç, t, k	f, h, s, ş
Yumuşak	b, c, d, g	ğ, j, l, m, n, r, v, y

### 2.1.4.3.2Yapı-biçimbilim (Morfoloji)

Biçim / şekil bilgisi, bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türeme ve çekim özelliklerini, biçimle ilgili diğer konuları inceleyen dilbilgisi dalıdır. (Korkmaz, 1992, s.142). Biçimbilgisi – Sesbilgisi ile birlikte tarih boyunca dilbilgisinin temel alanı olarak görülmüştür. Sözcükler, sözcüklerin türleri, sözcüklerin çekimi hemen her dönemde dil incelemelerinin ana konularından olmuştur. Dilbilim, geleneksel dilbilgisinin biçimbilgisiyle ilgili bazı tanım ve sınıflandırmalarını kendi getirdiği ölçülerle yeniler. (Kerimoğlu, 2017, s.157).

Türkçenin biçimbilimsel özelliklerinden kısaca şu şekilde bahsedebiliriz.

Türkçe, sözcük türleri arasında esnekliğe sahiptir. Cümlede sözcükler buldukları yerlere göre değişik görevler üstlenirler. Bir sözcük birden fazla görev üstlenebilir. Örneğin;

- Dün gece sevimli biriyle tanıştım. (ad)
- Sen ne sevimli bebeksin. (sıfat)
- Çocuk çok sevimli konuşuyor. (belirteç)
- Oh, bu oyuncak ne kadar sevimli! (ünlem)
- Siz çok sevimlisiniz. (yüklem)

Türkçe isme yönelik bir dil olduğundan dolayı, gerek isimlerden gerekse eylemlerden türetilen sözcükler arasında isimler çoğunluktadır.

Örneğin;

Diş-çi, sil-gi, gün-eş, yaşa-n-tı, bil-gi vb.

Türkçede sıfatlar isimlerden önce gelir. Örneğin;

Güzel bebek, pembe gül, iki kitap, büyük bina, beş çocuk, en küçük insan, hangi ev vb.

Türkçe sözcüklerde kökler değişmez, sadece sözcüklerin köklerine gelen ekler değiştirilerek yeni anlamları ortaya çıkarır. Tek bir kökten birçok yeni sözcükler türetilir. Köklerin aynı kalması, Türkçenin yüzyıllar boyunca kolay anlaşılır bir dil olmasını sağlamıştır (Hengirmen, 2006, s.113).

Türkçede yalnızca son ekler vardır. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi dillerin yapısında ön ve iç olmak üzere ekler bulunmaktadır. Türkçemizde ise, bu ekler yalnızca ön ek olarak pekiştirme sıfatlarında görülür, iç ek yoktur.

Örneğin;

sev-e-bil-ir-mi-siniz (Çekim eki)

öğret-men-lik (Yapım eki)

Pekiştirme sıfatına örnek olarak;

beyaz > bembeyaz

temiz > tertemiz gibi örnekleri verebiliriz.

Fransızca, Almanca gibi dillerde isimlerde erillik dişillik söz konusudur. Örneğin, Fransızcada sözcüklerin önüne gelen “le, la”, Almanca da “der, das, die” artikelleri isimlerin cinsiyetine göre değişir.

Le mâle (erkek)                      der Mann (erkek)

La femme (kadın)                      die Frau (kadın)

das Buch (kitap)

Türkçede isimlerde cinsiyet yoktur, sadece erkek ve dişi varlıklar için ayrı sözcükler kullanılır:

kadın > erkek

inek > öküz

tavuk > horoz

### 2.1.4.3.3 Sözdizimi açısından (Sentaks)

Cümle içinde sözcüklerin sıralanış biçimlerini, görevlerini ve cümlenin yapısını inceleyen dilbilgisi alanına sözdizimi denilmektedir. Her sözcük, anlamlı olmakla birlikte tek başına duyguları, düşünceleri, istekleri, yargıları tam olarak anlatmaya yetmez. Tek tek sözcüklerle değil; sözcük dizileriyle konuşulur, anlaşılır. (Gencan, 2007, s. 111). Kurallı cümlelerde özne başta, yüklem sonda bulunur.

#### Özne + Yüklem

Konuşma dilinde, devrik cümlelerde ve bazı özel durumlarda bu sıralama değişebilir. Asıl cümlenin anlamını tamamlayan en önemli öge yüklemidir. Cümle içinde farklı görevler üstlenen sözcükler de yüklem yanarda bulunur. Örneğin;

- Tuğba dün uçakla Almanya'dan geldi. > Nereden geldi? > Almanya'dan
- Tuğba dün Almanya'dan uçakla geldi. > Ne ile geldi? > uçakla
- Tuğba Almanya'dan uçakla dün geldi. > Ne zaman geldi? > dün
- Dün uçakla Almanya'dan Tuğba geldi. > Kim geldi? > Tuğba

Örnek cümlelerde görüldüğü gibi, önemi belirtilmek istenen ögeler hemen yüklem yanarda yer alır. Yukarıdaki örnek cümlelerin tümünde Tuğba'nın Almanya'dan gelmesi verilmek istenen mesajın ana konusudur ancak, gelecek olan ve geliş koşulları farklıdır. Bazı dillerde bu tür dizilişler kabul edilmezken, kimi dillerde kabul görür fakat bir işlevsellik söz konusu olmayabilir.

## 2.2.Yabancılara Türkçe Öğretimi

Teknolojinin hızla gelişmesi ve yayılması sonucu bilgiye ulaşmak artık çok kolaylaştı. Bu anlamda yabancı dil öğrenmenin bir ihtiyaç olmaktan çok mecburiyet halini aldığını söyleyebiliriz. Teknolojinin sunduğu imkânlarla insanlar artık uzun zamandır merak ettikleri coğrafyaları gezip görüyor, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan insanları ve kültürleri tanımaya başlıyorlar. Bu açılımla birlikte, daha çok bilim çevrelerinde çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları seslendirilmeye başlanıyor.



Günümüzde artık en az iki yabancı dil bilme zorunluluğu kendini iyice hissettirmiştir. Ülkeler arası ticaret ve eğitim faaliyetleriyle birlikte farklı ülke ve kültürleri tanıma merakı da artmıştır. Bu dışarıya açılma ülkemizi de kısa sürede sarmış ve ülkemiz de bu gelişmelerden payına düşeni almaya başlamıştır. Düne kadar ülkemizin haritada yerini gösteremeyen ülkelerin insanları bugün eğitim almak için sıradadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu gelişmeler ışığında ortaya çıkmış olan bir olgudur. Bir yandan, dünyanın değişik ülkelerinde Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her gün biraz daha artarken, diğer yandan da ülkemizde eğitim yapmak isteyen binlerce insanın Türkçe öğrenme talepleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde ve dışarıda kurulan Türkçe öğretim merkezleri bu talepleri karşılamak için büyük fedakârlıklar göstermekte, dünyanın neresi olursa Türk dili ve kültürünü tanıtmının haklı gururunu yaşamaktadırlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine baktığımızda Göktürk devletinden kalma Orhun Abideleri ile karşılaşırız. Bu kitabelerde, Çinlilere karşı mücadele veren ve Türk birliğini yeniden kurmak için içte, dışta savaşan Göktürklerin hikayesi yazılıdır. Abidelerde kuralları belirlenmiş sağlam bir dil dikkati çeker. Bugünkü Türkçenin hemen birçok temel esaslarını abidelerde bulmak mümkündür. Gerek cümle yapısı, gerek kelimelerin yüklendiği anlamlar, bugünkü Türkçeye aykırı değildir. Bir diğer önemli eser ise Kaşgarlı Mahmut'un yüzyıllar önce bizlere bıraktığı Divân ü Lügati't-Türk adlı eseridir. Bu eser Türk dili ve kültürü için büyük bir kaynak olma niteliğini korumaktadır. Türkçenin ilk lügat ve dilbilgisi kitabı olan Divan ü Lügati't-Türk Arapça yazılmıştır. Eserin içinde 7500'den fazla Türkçe kelime vardır. Türk dil ve kültürünün büyük bir hazinesi olan bu şaheserde Türk kültür hayatı en ince noktalarına kadar ele alınmış, Türkçenin Arap diliyle atbaşı yürüdüğü ispatlanmaya çalışılmıştır. İlk yazılı örnekler arasında unutulmayacak bir isim daha vardır ki o da Yusuf Hâs Hacib'in büyük bir kültür hazinesi olan kitabı Kutadgu Bilig'dir. Edebiyatımızın şiir sahasında ilk ve önemli eserlerinden birisi olan Kutadgu Bilig, yapı itibariyle alegorik bir hüviyet taşır. Yusuf Hâs Hacib'e göre, bütün erdemlerin kaynağı bilgidir. "Bilgi bil, kişi ol, kendini yükselt; yoksa hayvan ol, adını al, insanlardan uzaklaş" sözleri onun bilgiye verdiği önemi ortaya koymaktadır (Toparlı, Karakaş ve Vural, 1995, s. 34-38).

Türkler tarih boyunca dünyada birçok bölgede egemen olmuş ve yaşamışlardır. Dünyanın en eski ve köklü milletlerinden biri olan Türkler, il, ülüş sistemleri, toplum hiyerarşisi, ordu disiplini ve diğer devletlerle kurduğu diplomasi ilişkileriyle de gelişmiş bir dünya görüşüne sahip olmuşlardır (Gumilëv, 2002, s. 14). Tarihinde siyasi açıdan bir yıldız gibi parlayan Türk devletleri, güçlerine ve egemenliklerine bağlı olarak dillerinin öğrenilmesini ve öğretilmesini diğer toplumlara zorunlu hale getirmiştir. Türklerin tarihte çok farklı sahalarda yaşadığı ve birçok toplumla ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma paralel olarak Türk dili de büyük bir coğrafyaya yayılmış Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007, s. 60). Günümüzde Türk dilini konuşan dünya genelinde 220 milyondan fazla insan ile Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Rusça, Çince, Hintçe dilleri arasında en fazla konuşulan yedinci dil konumundadır.

Dil, bir kültür taşıyıcısı olduğundan dolayı, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özünde Türk kültürünün öğretilmesini amaçlar. Zira yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişi, istemsiz olarak öğrendiği Türk dilinin kültürünü de öğrenir. Bu nedenle, dili öğretilen toplumun kültür öğelerinin öğrencilere gerekli ölçüde aktarılması ve öğretilmesi de büyük önem arz etmektedir (Barın, 2008, s. 61).

Arslan, (2012, s. 169-170); yabancı dil olarak Türkçe eğitim/öğretiminin tarihteki sürecini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

#### • **Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi**

Dîvânu Lugâti't- Türk

Muhakemetü'l-Lügateyn

Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar

Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler

#### • **Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi**

Doğu Avrupa'da ilk türk kabile birlikleri ve Slavlarla ilişkiler

Kiev Rus devletinin kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla olan temaslar

Moğol istilası ve Kıpçak Türk unsurlarının eski Rusçaya çokça geçmesi

Çarlık Rusya'sı, Türk dili faaliyetleri

Sosyalist dönem ve sonraki Türk dili faaliyetleri

Balkanlarda Türkçe öğretimi ve öğrenimi

Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk dilinin öğrenimi

Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk dilinin öğrenimi

### • **Batılıların Türkçe Öğrenimi**

Codex Cumanicus

Thatarisch Pater Noster

Asırdan itibaren batıda Türkçenin öğrenilmesi

### • **Çağdaş Türkçe Öğretimi**

Türkiye Cumhuriyeti Resmi Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

Türk dili, tarih boyunca 16 bağımsız devlet kurmuş üç kıtaya hükmetmiş bir milletin dilidir. Dolayısıyla kültürel açıdan da büyük bir zenginlik söz konusudur. Bu yüzden Türkçeye duyulan ilginin temelinde bu zengin kültür birikimi yatmaktadır.

Türk dili somut ifadeleri içermesinden ve kavramlar söylenirken zengin bir anlatıma sahip olmasından dolayı, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen birçok kişi, Türkçenin bu özelliğinden ve söyleniş biçiminden de etkilenerek ihtiyacı olmasa bile Türkçeyi öğrenme isteği duymaktadır (Barın, 2003).

Dil öğretiminin çok eskilere dayandığı bilinse de son otuz yıl içerisinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi büyük önem arz ederken devletin resmi politikası

doğrultusunda da birçok üniversite ve kurum yabancılara Türkçe öğretimi üzerine çalışmalar yapmaktadır (Demir ve Açık, 2011). Yapılan çalışmalara göre, öğrenciler en çok yazma becerisinde zorlanmaktadır. Bunun nedeni, yazma becerilerine yeteri kadar zaman ayrılmaması önemli bir ayrıntı olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim TÖMER'lerdeki öğrencilerin bir yıl sonra üniversite öğrenim görecek olmaları ve akademik olarak düşüncelerini açıklarken yazma becerilerini çok sık kullanacak olmaları sorunun boyutunu göstermektedir (Tok, 2013, s. 257).

Türkçe dünyada geniş bir coğrafyada konuşulan dildir. Türkiye, Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin başında gelmektedir. Bu yüzden, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi büyük önem taşımaktadır. Hem Türkiye'de hem de yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yürütülmekte ve Türkçe öğretimine dair kurum, kuruluş ve merkezler bulunmaktadır. Bu merkezlerin asıl amacı Türk kültürünü ve dilini gerçek anlamda öğretmek için projeler hazırlamak ve dil çalışmaları yapmaktır.

### **2.2.1 Yunus Emre Enstitüsü ve Türkoloji Projesi**

1999 yılında Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) çerçevesinde başlatılan Türkoloji Projesi, ilk kez 2000-2001'de eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu proje daha sonra 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir. Projenin genel amacı, Türk dilini, kültürünü, tarihini, edebiyatını ve sanatını öğrenmek isteyen, ilgi duyan yabancılara yurt dışında hizmet vermektedir. Ayrıca yurt dışında bulunan üniversitelerdeki Türkoloji/Türk dili ve edebiyatı bölümlerine Türkiye'den öğretim elemanı görevlendirilmesine de aracılık eder.

Yunus Emre Enstitüsü; Türkiye'nin, Türk dilinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtımı amacıyla faaliyetler yürüten Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak kurulmuştur. Yunus Emre Vakfı'nın amaçlarını uygulanabilir bir duruma getirip, projelere dökmekte önemli bir rol oynamaktadır. Enstitü, dünyanın birçok ülkesinde faaliyetlerde bulunmakta ve bunun yurt dışı açılımını Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri adı altında gerçekleştirmektedir. Enstitüye ait yurt dışında 43 ülkede 54 kültür merkezi; 46 ülkede 85 üniversitede uygulanan Türkoloji projesi ile toplamda 61 ülkede 139 irtibat noktası bulunmaktadır. ([https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016\\_faaliyet\\_raporu\\_05.02.2018-](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016_faaliyet_raporu_05.02.2018-)

db.pdf 24.05.2019). Bu merkezler Türkiye'nin kültürel değerlerini, tarihini, sanatını ve edebiyatını ön plana çıkarıp tanıma amacı gütmesi yanı sıra Türkçe dil kursları da düzenlemektedir. Öte yandan, Kültür merkezlerinde bilimsel faaliyetlere de yer verildiği bilinmektedir. Kimi zaman paneller, konferans, çalıştay ve sempozyumlara da ev sahipliği yapıldığı görülmektedir. Yunus Emre kurulduğu günden bu yana yaptığı uluslararası etkinliklerde milyonlarca kişiye ulaşmış olup 100 binden fazla kişiye Türkçe eğitim/öğretimi konusunda katkı sağlamıştır. Yunus Emre Enstitüsü kurulduğu tarihten itibaren 43 ülkede 54 merkezini faaliyete geçirmiş bulunmaktadır. Bölgelere göre dağılım aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Bölgelere Göre Dağılım

Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Afrika	Asya	Uzak Doğu	Amerika
Amsterdam	Belgrad	Amman	Cezayir	Astana	Kuala Lumpur	SaoPaulo
Berlin	Bükreş	Beyrut	Hartum	Bakü	Tokyo	
Brüksel	Foynitsa	Doha	İskenderiye	Kabil		
Budapeşte	İpek	Kudüs	Kahire	Karaçi		
Kiev	İşkodra	Lefkoşa	Mogadişu	Kazan		
Köln	Komrat	Tahran	Nyla	Lahor		
Londra	Köstence		Johannesburg	Moskova		
Paris	Mostar		Rabat	Tiflis		
Roma	Podgoritsa		Tunus			
Varşova	Priştine		Dakar			
Viyana	Prizren					

Saraybna

Tiran

Üsküp

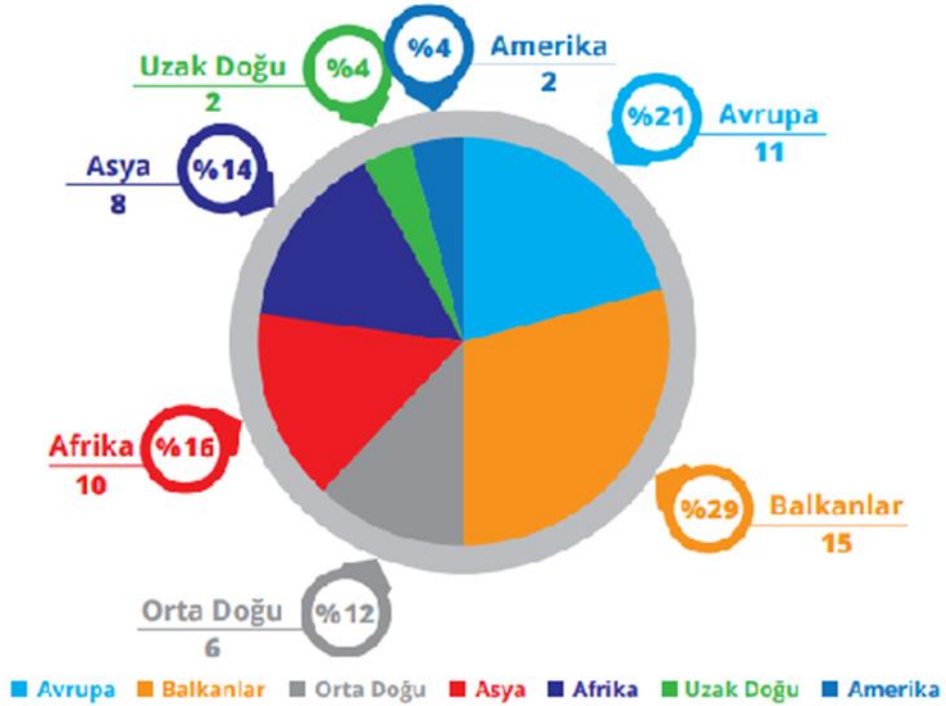
Zagreb

11 15 6 10 8 2 2

([https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016\\_faaliyet\\_raporu\\_05.02.2018-db.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2016_faaliyet_raporu_05.02.2018-db.pdf) 24.05.2019)

Tablo 4: Bölgelerin Yüzdelerik Dağılımları

Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Afrika	Asya	Uzak Doğu	Amerika
%21	%29	%12	%16	%14	%4	%4



Şekil 1: Dil Düzeyleri (MEB, 2009)

Yukarıdaki tabloda Yunus Emre Enstitüsünün dünya üzerindeki dağılım oranları verilmiştir. Bu dağılıma göre Yunus Emre Enstitüsünün hemen hemen olmadığı kıta yok gibidir. Enstitü, tabloda yer alan bölgelerdeki üniversitelerde Türk dili ve kültürü üzerine faaliyetlerini sürdürmektedir. 46 Üniversitede 85 Türkoloji kürsüsü bulunmaktadır. Çıkan sonuçlarda, Türkoloji bölümlerine en çok ev sahipliği yapan %29 ile Balkanlar iken, ikinci sırada %21 ile Avrupa gelmektedir. Bunu sırasıyla, %16'lık oranla Afrika, %14 ile Asya, %12 Orta Doğu, %2 Amerika ve %2 Uzak Doğu izlemektedir. Burada dikkatimizi çeken bir unsur ise, Asya'da Türk dilinin konuşulduğunu ve birçok Türk soyundan gelen ülkenin bulunduğunu göz önünde bulundurursak, Asya'da bulunan üniversiteler bünyesinde Türkoloji bölümleri oranlama açısından üçüncü sırada yer almaktadır.

Türkiye'nin dünyada diğer ülkelerle çok yönlü ilişkileri neticesinde, Türkçe öğrenme konusunda günden güne artan bir talep söz konusudur. Bu talepleri yerine getirmek amacıyla Yunus Emre Enstitüsü, bir yandan talep edilen ülkelerde Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerini faaliyete geçirme, diğer yandan ise devlet okullarında seçmeli yabancı ders olarak Türkçenin okutulması yönünde çalışmalar yapmaktadır.

### **2.2.2 Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası**

Avrupa Konseyi 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya, Lüksemburg ve Norveç) kurucu üye olarak katıldığı, Fransa'nın Strasbourg kentinde kurulmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyi'ne 1949 yılında katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve kurucu üye statüsünde Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz katılmıştır (Demirel, 2003). Avrupa'nın geleceği için vatandaşların yaşam koşullarını daha iyi bir hale getirmenin ve Avrupa Konseyi'nin belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en çok öne çıkan konulardan bir tanesi dil politikalarıdır. Avrupa Konseyi'ne üye toplam 48 ülkede yürütülen en yaygın dil eğitim politikası projesi "Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio)" projesidir (Demirel, 2005, s. 75).

Bu konsey, gelecekte çok kültürlü, çok dilli bir toplumu bir araya getirme amacıyla ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır. Bu yönlendirmeyi ve çok dillilik bilincini yaymak için, 2001 yılını 'Avrupa Diller Yılı' olarak ilan etmiştir (Sheils, 1999, s. 62). İlan etmedeki amaç, Avrupa Konseyi'ne üye olan ulusların kendi dil ve kültürlerine

sahip çıkmaları, kendi kültür değerlerini koruyarak diğer Avrupa ülkelerine kendi kültürlerini şeffaf bir şekilde paylaşmalarındır. Öte yandan çok kültürlü, çok dilli bir Avrupalı olma bilincini yayma amacının yanında insanların farklı dilleri de benimseyip öğrenebilmesini hedef tutmuş, dil öğretimi ve öğretmen eğitimi konusundaki çalışmalara destek vermiştir. Bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir (Demirel, 2005, s. 75).

Avrupa Konseyi'nin amaç olarak belirlediği, toplumlar ve bireyler arası iletişim ve etkileşimi artırma politikası adı altında geliştirdiği yabancı dil öğretim ilkelerine ulaşmayı planlayarak, uygulamaya yönelik bir yol izlemektir. “Konsey, Avrupa'nın geleceği için çok kültürlü, çok dilli bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri yönlendirmeye başlamıştır” (Demirel, 2003, s. 241). Avrupa Konseyi ile Avrupa Birliğinin dil politikalarında bir farklılık söz konusu değildir. Her ikisi de çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa fikrini savunmaktadır. Ortak bir dilde buluşmayı değil farklılıkları zenginlik sayarak birbirleriyle barış içinde yaşamayı istemektedirler.

Avrupa ülkelerinde 2001 yılında, Avrupa'da kullanılan dillerin belirli bir standarta getirilmesi ve ülkeler arasındaki ilişkilerin uyum içinde olması için “Avrupa Dil Gelişim Dosyası” tanıtılmıştır. 2002 yılından itibaren de Avrupa ülkelerinde uygulanmaya konulmuştur, 2005 yılından itibaren ise Türkiye'de uygulanmaya başlanmıştır. Bu yıllardan itibaren, Avrupa vatandaşları Avrupa'nın her yerinde geçerli olan “Dil Pasaportu” na sahip olacaklardır. Bu dil pasaportu sayesinde başka ülkelerde iş olanağına kavuşacaklardır.

Bilinen yabancı dili seviyesine göre gösteren dil pasaportu, bir belge niteliğindedir. Bu belgeye kişinin bildiği tüm diller ve dil becerileri (konuşma, okuma, dinleme ve yazma) düzeyiyle birlikte işlenir. Bu düzeyler A1, A2, B1, B2, C1, C2 şeklinde altı seviyede belirtilir. Her düzey için bir dil hedefinin belirlendiği bu pasaporttaki dil ve beceri düzeyleri;

- A1 ve A2 başlangıç / Temel düzey
- B1 ve B2 / Orta düzey

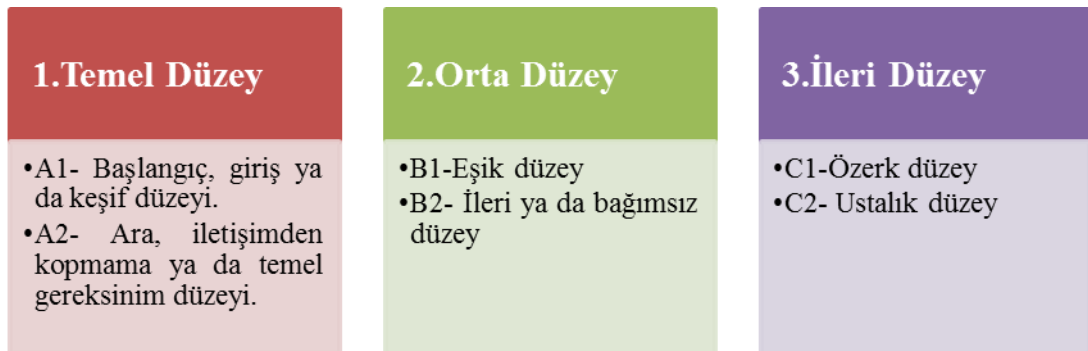


- C1 ve C2 / İleri düzey, şeklinde gruplandırılmıştır (Demirel, 2014, s. 24).

Avrupa Konseyi Dil Pasaportu her ne kadar Avrupa Birliği üye ülkeleri için öncelik teşkil ediyor olsa da Birliğe aday ülkelerde de uygulanmakta ve önem arz etmektedir. Türkiye, Avrupa Birliğine aday ve Avrupa Konseyi kurucu üyesi olarak Avrupa’da önemli bir yere sahip bir ülkedir. Başta Avrupalı vatandaşlar olmak üzere dünyanın birçok ülkesinden Türkiye’ye çeşitli nedenlerle gelen insan sayısı her geçen yıl daha da artmaktadır. Avrupa ülkelerinin Türkiye ile olan sıkı ilişkileri sayesinde de Türkçenin Avrupa’da kullanılan diller arasında önemli bir yere sahip olacağı öngörülmektedir.

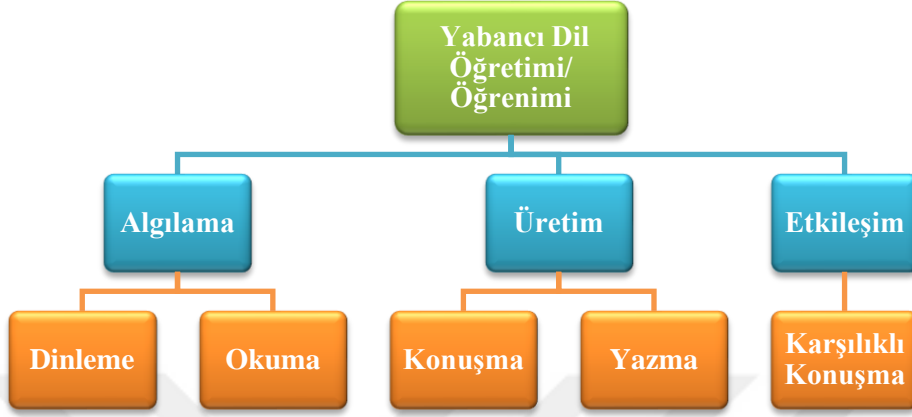
### 2.2.3 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

Son yıllarda ortaya çıkan Avrupa dil politikası çok dillilik ve çok kültürlülük üzerine dayanmaktadır. Ortak metin, Avrupa ülkeleri içerisinde yaşayan toplumların çok dillilik üzerine yoğunlaşmasını önemser. Dil öğrenmeyi yaşam boyu olması gereken bir süreç olarak gören bu anlayış, dilsel ve kültürel farklılığı bir zenginlik olarak görüyor. “Avrupa dilleri ortak başvuru metni, Avrupa’da eğitim sistemleri arasındaki farklılıklardan dolayı ortaya çıkan engellerin ortadan kalkması için yardımcı olmayı hedefler...” (Schneider, 2004, 46). Ortak başvuru metni, yabancı dile yönelik dil stratejileri, bildirişimsel dil süreçleri, bildirişimsel dil yetileri, dil öğrenim ve öğretiminde bildirişimsel çalışmaların oluşturulması, sürdürülmesi, derecelendirilmesi gibi konuları kapsar. Böylece yabancı dil düzeyleri için ortak standartların geliştirilmesi amaçlanır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (Aytekin, 2014).



Şekil 2: Dil Düzeyleri (MEB, 2009)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri Delibaş (2013) tarafından şu şekilde şemalandırılmıştır:



Şekil 3: Bildirişimsel Dil Süreçleri

#### 2.2.4 Yazma Becerisi

Bir ifade becerisi olan yazma, insanlığın yıllardır kullandığı bir iletişim aracıdır. Bu iletişim esnasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay olagelmiştir. Toplumların gelişmişlik düzeyiyle yazılı iletişimin kullanımı arasında doğru orantı olduğu söylenebilir (MEB, 2012, s. 2). İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin birçok tekniği bulunmakla birlikte en önemli araçlarından biri de yazma tekniğidir. Yazma becerisinin öğrenilmesi ve gelişmesi sayesinde bireylerin bilgiyi aktarması, kendi fikirleri ile bilgiler arasında ilişki kurması ve metinlerde bir tutarlılık ortaya koyulur (Ungan, 2007). Bunların sonucu olarak da karşımıza özgün ve estetik bir metin çıkar.

Yazmayı, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük (2009, s. 2156); “yazmak işi, tahrir.” Yazmak, 1. “ Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak.” 2. “Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek.” 3. “Yazar olarak görev yapmak.” 4. “Yazı ile bildirmek, haber vermek.” 5. “ Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak” şeklinde tanımlar.

Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004, s. 24).

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin temel becerilerinden biri olan yazma diğer becerilere göre özel bir dikkat ister. Dil, bütün kurallarına bağlı kalarak sözcükleri yerli yerinde kullanıp cümleler unsurlarıyla birlikte dizilmelidir. Düşünceyle birlikte oluşan yazmanın bir mantık çerçevesinde oluşturulması gerekir. Tüm bu aşamaların göz önünde bulundurulması neticesinde dilin tam bir ifade becerisine sahip olan yönünün yazma olduğu söylenebilir (Gülensoy, 2000, s. 93).

Yazma, yazının bulunmasıyla birlikte insanoğlunun birbirleriyle iletişimde en önemli araç olmuştur. Türkçe derslerinde gerçekleştirilen geleneksel yazma yöntemlerinin öğrencileri yazmaya karşı olumsuz etkileyerek öğrenciler açısından yazmanın zor bir beceri olduğu anlayışının oluşmasına neden olmuştur (Ataman, 2009). Yazma, öğrencilerin bilgilerinin birbirleriyle bağlantı kurularak düzgün ve anlamlı cümleler halinde oluşturulan uzun bir süreç gerektiren bir eylemdir (Ungan, 2007). Düşünceyle birlikte gelişen yazmanın bir süreç işi olduğu ve hemen kazanılmasının kolay olmadığı görülmektedir. Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan veya algılanan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin seyerek yazmaya başlamalarıdır. O halde onlara duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve ilgi duydukları konular verilmelidir.

Yaratıcılığın öne çıktığı süreç temelli çalışmalarda yazma, aslında var olan ancak bilinçaltında gizli durumda bulunan düşüncenin ve kurallarını bilip, kullandığımız dilin farklı özelliklerinin ortaya çıkarılarak keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir (Erdoğan ve Yangın, 2014).

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

Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etme; elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyma; standart Türkçe ile yazma; Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma; yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin

yerine Türkçelerini kullanma; olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma; yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurma; yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurma; tekrara düşmeden yazma; yazım ve noktalama kurallarına uyma çalışmalarına yer verilir.

Yazma konusu hakkında araştırma yapma; yazacaklarının taslağını oluşturma; yazısını bir ana fikir etrafında planlama; yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekleme; konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanma; atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirme; yazdığı metni görsel materyallerle destekleme; yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapma; yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlama; yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulma; dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenleme çalışmalarına yer verilir.

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

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

Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade etme; yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanma; ilgi alanına göre yazma; şiir defteri tutma; günlük tutma; beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derleme; okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlama; yazdıklarını başkalarıyla paylaşma ve onların değerlendirmelerini dikkate alma; yazdıklarından arşiv oluşturma; yazma yarışmalarına katılma konusunda öğrenciler yönlendirilir. Öğrencilerin yazmayı, kendilerini ifade etmede etkin bir araç olarak kullanmaları sağlanır.

Tüm bu uygulama ve etkinliklerin sonucunda birey/öğrenci:

- Yazma kurallarını doğru bir şekilde uygular.
- Planlı olarak yazar.

- Farklı türde metinler yazar.
- Kendi yazdıklarını değerlendirir.
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanır (MEB, 2006, s. 18).

Yeniden yapılandırılan eğitim öğretim programlarıyla birlikte derslerin içeriği de yenilenmiştir. Öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıktığı yeni yaklaşımda öğrenenin bilgiyi kavrayarak öğrenmesi ile birlikte öğrencinin hayal gücünü ve yaratıcı yazmayı da kullanarak hayatın her alanında kendini özgürce ifade edebilme imkânı sunmayı hedeflemektedir (Duran, 2010). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığına (2009, s. 9) göre, öğrencilerin yaratıcı düşünce ve becerilerini geliştirmeleriyle ilgili olarak; Türkçe eğitiminin yalnızca okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinden ibaret olmadığı, bununla birlikte öğrencinin yaratıcılığa sevk eden düşünme, anlama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerileri de kullanma ve geliştirmeye yönlendirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda dil becerileri ve zihinsel becerilerin birlikte geliştirilmesi hedeflenir.

Yazma etkinliklerinin, hangi düzeyde hangi becerileri kazanabilmesi gerektiği Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metninde yabancılara dil öğretimi için öz değerlendirme ve bir standart geliştirilmiştir. Bu sayede yabancı dil öğrenen birey kendi öz değerlendirmesini yaparak hangi düzeyde olduğunu rahatlıkla anlayabilir. Avrupa Konseyi'ne göre yazma becerisi öz değerlendirme şeması şu şekildedir:

Tablo 5: Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Şeması

	A1	A2
Yazmak	Basit, kısa örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir forma ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, adımı, ulusumu ve bir	Basit kısa not ve iletiler yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.

otel kayıt formuna  
adresimi yazabilirim.

B1

B2

Yazmak

Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri için kişisel mektuplar yazabilirim.

İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.

C1

C2

Yazmak

Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme

Açık, akıcı ve biçimsel bakımdan koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp bellegebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler

alabilirim. Alıcıya uygun yazabilirim. Bir mesleki bir biçem yapıtı veya yazınsal bir benimseyebilirim. yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

---

(Kaynak: Aktaş, 2009, s. 11-12).

Bir beceri eylemi olan yazmanın geliştirilmesi sürecinde ürün ve süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılır. Ürün yaklaşımı daha çok bilgi ve içerik ağırlıklı olarak düşüncelerin neden sonuç ilişkisi içerisinde kâğıda geçirilmesi şeklindedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ise içerikten ziyade düşünce ve dilin gizli yönlerinin ortaya çıkarılıp süreç içerisinde yenilenerek, farklı stratejiler ile yeniden ifade edilmesidir. Yazma eğitimini veren kişi sürecin dışında değil, aksine içinde kalarak öğrencilerle birlikte yazma eylemini gerçekleştirir. Bu süreçte gerekli bilgileri vererek onların yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasına rehberlik etmektedir (Göçer, 2014, s. 106).

Türkçe derslerinde gerçekleştirilen geleneksel yazma yöntemleri, öğrencileri yazmaya karşı olumsuz etkileyerek öğrenciler açısından yazmanın zor bir beceri olduğu anlayışının oluşmasına neden olmuştur. Yazma, öğrencilerin bilgilerinin birbirleriyle bağlantı kurularak düzgün ve anlamlı cümleler halinde oluşturulan uzun bir süreç gerektiren bir eylem olması, düşünceyle birlikte gelişen yazmanın bir süreç işi olduğunun ve hemen kazanılmasının kolay olmadığına göstergesidir. Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan veya algılanan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin severek yazmaya başlamalarıdır. Bu da onların kendi duygu düşünce ve hayallerini yansıtacak konular sunulmakla gerçekleştirilebilir (Ataman, 2009). Ancak uygulama sonunda yazmaya karşı istekliliğin devam ettirilmesi için içerikten ziyade sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler öğrencilerde yazma alışkanlığını geliştirmek, onları yazmaya motive etmek ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki etkinlik örneklerinden de yararlanabilirler:

Eksik bir cümle verip bu cümleyi tamamlamaları istenebilir.

Öyküleme aracılığı ile iş birliğine dayalı öğrenme desteklenebilir. Öğrenciler dağıtılan resimleri düzenleyerek bir öykü oluşturabilirler.

Kişisel mektup yazarken mektubun hayali alıcısını göz önünde bulundurarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini değişik şekillerde ifade etmeleri istenebilir. Sınıf içi uygulamalarda yazma becerisini geliştirmeye dönük çalışmalara yer verilmeli (MEB, 2015, s. 14).

Yazma, duyguların ve düşüncelerin başkasına aktarılması için üretilen ve geliştirilen sembol ve işaretlerin kullanıldığı bir sistem olduğuna göre (Akyol, 2001), bu sistemin içerisinde cümle yapısı, imla ve noktalama yazma becerisinin en önemli unsurları arasında yer alırlar (Ağca, 2001). Bu bakımdan yazmanın bilgidен çok beceri gerektiren bir etkinlik olduğu söylenebilir (Anılan ve Gültekin, 2006). Beceri kişiye göre farklılık gösterdiğinden yazma becerisinin de her kişide aynı düzeyde olması beklenemez. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyledir:

**Bilişsel Boyut:** Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

**Duyuşsal Boyut:** Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır

**Devinişsel Boyut:** Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 2001, s. 7).

Karmaşık bir zihinsel beceri gerektiren yazmanın bazı insanlar tarafından kolay bir şekilde uygulandığı da görülebilir. Zihinsel bir etkinlik olmasının yanında fiziksel araçlara da ihtiyaç duyulur (Duran, 2010). Ortaya öyle yazılar çıkmalıdır ki, okuyucu kalıplaşmış düşüncelerinden kurtularak yeni bakış açısıyla düşünmelidir. Yazmak bir süreç işidir. Yazma sürecinin uzun süreli belleğin yanında etkinlik çevresiyle de etkileşim halinde olmasından dolayı bu etkileşim ancak yazma sürecinde gerçekleşmektedir (Karatay, 2011). Yazmak istenilen türe göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlık yapmaya ihtiyaç duyulur (İpşiroğlu, 2006). Süreç içerisindeki düşüncelerimiz somutlaşarak, ihtiyaç duyulan şekilde kâğıda dökülür.,



Yazmak, bilgilerin toplanması, edinilmesi ve ifade edilmesinin yanında bir düşünme aracıdır. Bu nedenle öğrencilerin kendi düşüncelerinin kontrolünü kazanmalarına imkân verilir. Düşüncenin yazıya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlayan bir süreçtir. Bu sebeple öncelikle düzenli düşünme alışkanlık kazandırması bakımından önem taşır. Yazma, bir dil becerisi olmanın yanında; bir araya getirme, planlama, dönüştürme, gözden geçirme gibi bilişsel kontrol gerektiren adımlar içeren ve üst düzey düşünmeyi sağlayan bir etkinliktir. Yazma süreci çok sayıda karmaşık duruma dayalı bir karar verme sürecidir (Kapar Kuvanç, 2008, s. 53).

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edecek olan bir bireyin bazı becerilere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bu beceriler:

Sözcük düzeyinde:

- Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli.
- Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli.

Cümle düzeyinde:

- Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamli ve kurallı) cümle kurabilmeli.
- Cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli.

Paragraf düzeyinde:

- Cümleleri bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli.
- Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmeli (Kapar Kuvanç, 2008, s. 54).

Düşünceyi aktarma aracı olan sözcüklerin belirli bir düzen içinde cümle ve cümlelerin de paragraf olarak ortaya çıkmasıdır. Yazı türleri amaç, muhteva ve dil kullanım özellikleri itibariyle bildirme yazıları ve yaratıcı yazılar olarak iki grupta incelenebilir (Kapar Kuvanç, 2008, s. 59). Burada ele alınan yaratıcı yazılar,

bireylerin kendine has duygu, düşünce, fikir; kişisel ifade, gözlem, deneyim, anı ve hayallerin kendi üsluplarıyla ifade edilmesidir.

### **2.2.5 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortak Çerçeve Metni**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR-OBM) son zamanlarda ülkemizde öğretim programı oluşturma sürecinde referans kabul edilmektedir. Bu metin dil öğretim programları, yönergeler, sınavlar ve ders kitapları gibi (Council of Europe, 2001) birtakım ölçütler sunmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından Ortak Çerçeve Metni hazırlanırken dil öğretimine dair bilimsel ve modern öğretim yaklaşımları esas alınmıştır. Bu kapsamda hazırlanan metin ortak bir dil öğretimi sağlamak amacıyla bütün Avrupa ülkelerinde dil öğretimi programları ve belgelerinde temel olarak kabul edilir. Belirtilen politikalar ekseninde oluşturulan Ortak Çerçeve Metninin öne çıkan özellikleri şu şekilde ifade edilebilir. (Aktaran; Kır, 2011, s. 14):

- Dillerin kurulmuş olduğu/kullanıldığı kültür bağlamı.
- Yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeyleri.
- Modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı, Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelinmesi.
- Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına ve benzer birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamak.
- Modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artırmak.
- Nesnel ölçütler ile farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasının kolaylaştırması ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olmak.
- Dil öğrencisinin dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerini zenginleştirerek öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmak.

Bu özellikler dil öğretimini bilimsel bir çerçeveye oturtmak, dile dair bir sistematik oluşturmak ve dili kültürel bağlamda geliştirmek amaçlarını yansıtmaktadır.

Ortak Başvuru metni dili, birbirini takip eden bir bütünlük içerisinde öğretilmesini esas kabul edip bu çerçevede dil öğretim kademelerini gruplandırmıştır. Dil, belirli aşamalar içerisinde öğrenilecek ve her bir kademe bir öncekiyle ilişkili olacaktır. Dil öğretimi, merdiven örneğinde olduğu gibi bir basamak olmadan diğerine geçilemeyecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümler harflerle temsil edilmiş olup A (Temel Kullanıcı), B (Bağımsız Kullanıcı) ve C (Deneyimli Kullanıcı) olmak üzere üç genel dil öğretim düzeyi biçiminde sınıflandırılmıştır. Her bir dil kademesi ise ayrıca iki bölüme ayrılmıştır. Avrupa Ortak Çerçeve Metninde dil öğretiminde ve öğreniminde “iletişim” esas kabul edilmiştir, bu konu İletişim Stratejileri başlığı altında verilmiştir. İletişimin üç önemli unsuru alımlama, etkileşim ve üretim olarak tanımlanmıştır. Bunlar da dil öğrenimi süreci içerisinde birtakım becerilere karşılık gelmektedir. Alımla: dinleme-anlama, okuma-anlama; Etkileşim: Karşılıklı konuşma ve yazışma; Üretim: konuşma ve yazma olarak ifade edilmiştir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## III. YÖNTEM

### 3.1 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada yorumlayıcı bir şekilde problemleri ele alan, kendi ortamları içinde araştırma konularını değerlendirmeyi ilke edinen, “Niçin?, Nasıl?, Ne Şekilde?”, sorularına cevap arayan nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrencinin yazım yanlışlarını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden Betimsel (descriptive) araştırma (Tarama, Survey) modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237).

### 3.2 Evren ve Örneklem

Bir araştırmanın kapsamına giren olgu, nesne ve bireylerin tümünün oluşturduğu yapıya evren, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikte seçilip alınanlara da örneklem denilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 195). Araştırmalarda evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi araştırmacının bütün sorunlarını çözmez, çünkü evren genellikle bir araştırmacının ulaşmayacağı kadar büyüktür. Bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olgu veya olguyu araştırma kapsamına dahil etmek pratik bir çözümdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 113). Bu durumda geleneksel bilim anlayışının “indirgeme” ilkesi uyarınca;

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin özelliklerinin normal dağıldığı varsayımı ile ‘seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen 40 kişilik bir grup ve yine aynı kurumda çalışan 11 öğretim elemanı, örneklem olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

### **3.3 Verilerin Toplanması**

Öncelikle araştırmamızda literatür taraması yapılmış ve daha önce yayımlanmış kaynaklardan yararlanılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmamızın evrenini temsil eden 40 öğrenciye ait kompozisyon kağıtları Yabancı Dil Öğretim Merkezi öğretim elemanlarının da yardımıyla belirlenen gün ve saatte toplanmıştır. Ayrıca öğrenci kağıtları dışında kurumda çalışan 11 öğretim elemanının da öğrencilerin yazım yanlışlarını ne sıklıkta yaptıkları hakkında görüşlerine başvurulmuş ve aynı gün onlardan da kendilerine dağıtılmış olan anket formları toplanmıştır. Anket formumuzda kullandığımız sorular, tez danışmanımızın da görüşü ve onayı alınarak hazırlanmıştır. İncelenecek olan 80 adet kompozisyon kağıdının değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler, öğretmen açıklamalarıyla da kıyaslanarak görüş ve öneriler başlığı altında sunulmuştur.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Bu yaklaşımda, veriler ve ulaşılan sonuçlar birbirine ‘anlatım’ olarak çok yakındır. Örneğin görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları özgün haline yakın bir biçimde betimlenebilir. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Yani, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, her iki yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak, veri analizi sürecine kendi yorumlarını da katar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237). Bu açıklamalardan hareketle, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıklarını ve bunların nedenlerini ortaya koymak için, Wolcott’un veri analizi yönteminde izlediği bu üç yaklaşım da kullanılmıştır. Öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmış, temalar ve temalar

arası ilişkilere değinilmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerle, uzman görüşleri arasında ne denli bir tutarlılık olup olmadığını görmek için bunlar yazım yanlışları frekans yüzdeleriyle karşılaştırılmış ve nedenleri de göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Sonuçta belirlenen yanlışlar Türkçe dilbilgisi açısından değerlendirilmiş ve bu yazım hatalarına çözüm önerileri getirilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1 Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazım Yanlışlarının Değerlendirilmesi

##### 4.1.1 Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilerin yazma kağıtlarında tespit edilen hatalar yazıma, noktalamaya ve göze çarpan ek yanlışlara yönelik hatalar olmak üzere üç farklı başlık altında incelenmiştir.

40 öğrencinin 54 başlık altında incelenen kompozisyon kâğıdı üzerinde ( ses-ımlâ ve noktalamayı içine alan) toplam 790 hata tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda ses özelliklerine göre belirlenen yanlışlar yer almaktadır. Tabloda yanlış sayısına ait yüzdelik oranları yüz üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

**Tablo 6: Ses Özelliklerine Göre Yanlışlar**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
c, ç seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
d, t seslerinin karıştırılması	40	8	%20,00
ı, i seslerinin karıştırılması	40	23	%57,50
o, ö seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
p, b seslerinin karıştırılması	40	9	%22,50
s, ş seslerinin	40	11	%27,50

karıştırılması			
u, ü seslerinin karıştırılması	40	19	%47,50
sessiz harf yutma	40	12	%30,00
sesli harf yutma	40	15	%37,50
sesli harf ekleme	40	13	%32,50
sessiz harf ekleme	40	10	%25,50
ünlü daralması	40	10	%20,50
ünlü düşmesi	40	4	%10,00
ünsüz benzeşmesi	40	3	%7,50
ünsüz türemesi	40	2	%5,00
ünsüz düşmesi	40	-	%0,00

### **c, ç seslerinin karıştırılması**

- sonra bir şey aklıma geldi dönmekten **önce**, “okumak samsunda”.  
(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi: Samsun’da okumak.)
- samsun’da pidesi meşhur bir yemek. **Ücüz** bir şehir.  
(Samsun’un pidesi meşhur. Ucuz bir şehir.)
- **cünkü** doğa gidiyordum.  
(Çünkü doğaya gidiyordum.)
- **cünkü** şu anda her dünyada teknolojiyi kullanır.  
(Çünkü şu anda tüm dünya teknolojiyi kullanıyor.)
- **Cocukken** süpürge makinası çok korkuyordum.  
(Çocukken süpürge makinesinden çok korkuyordum.)



- Şimdi ise **ucak** var, 2-3 saat içinde başka ülkeye bile gidebiliyor.  
(Şimdi ise uçak var, 2-3 saat içinde başka ülkeye bile gidilebiliyor.)
- bana söylemiş ‘‘Mahmut biz **önce** zaman türkey gittik’’.  
(Bana ‘‘Mahmut, biz önceden Türkiye’ye gittik’’ dedi.)

Yukarıda öğrencilerin kompozisyonlarından c, ç seslerinin karıştırıldığı örnek cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerde 7 yazım yanlış tespit edilmiştir. Bu sayılara bakıldığında çok fazla yanlış yapıldığı söylenemez. Kimi yerde c harfi yerine ç harfi kullanılmış, kimi yerde de tam tersi bir durum söz konusudur. Bu değerlendirmemize bakarak cümlelerde sadece c, ç harflerinin karıştırıldığını düşünmek doğru değildir. Zira cümlelerin her birinde ses özelliklerine, biçim özelliklerine, söz dizim özelliklerine göre ayrı ayrı yanlış türleri bulunmaktadır. Bu cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, öğrencilerin henüz Türkçe yazma becerisi kazanamadıkları açıkça görülmektedir.

#### **/d/, /t/ Seslerinin Karıştırılması**

- **bakdığım** zaman çok şaşırımdı.

(Baktığım zaman çok şaşırımdı.)

- Onlarla her gün gezdik, **dolasdık**

(Onlarla her gün gezdik, dolaştık.)

- hepimiz **birlikde** çok heyecanlı geçiyor.

(Hepimiz birlikte çok heyecanlı geçiyor.)

- Saat 10:30 Ankara’da **gidmişim.**

(Saat 10.30’da Ankara’ya gittim.)

- Ben Rusya memleketini görünce çok çok beğendim **hatda** bayıldım

(Ben Rusya memleketini görünce çok çok beğendim, hatta bayıldım.)

- Irak’ta sınavlar sonra babam **işden** dönerek bir ilan görmüş.

(Irak'ta sınavlardan sonra babam işten dönerken bir ilan görmüş.)

- İnsanlar **konusmaktan** gittikçe vazgeçip mesajlaşıyorlar.

(İnsanlar konuşmaktan gittikçe vazgeçip mesajlaşıyorlar.)

- ailemle daha **konusduk** daha rahat hissettim.

(Ailemle konuştuk, daha rahat hissettim.)

Verilen cümlelerde d harfinin yerine t veya tam tersi yazılmıştır. Bu iki harfin karıştırılmasının sebebi iki sesin birbirine benzemesidir. Yazım yanlışının oranı %20'dir. Ancak biz bu cümlelerde sadece ilgili kategorideki yanlışlara dikkat çekmeye çalışıyoruz. Cümlelere bir bütün halinde bakarsak birçok farklı yanlışla rastlamak mümkündür. Her birine sırası geldikçe değinilecektir.

#### **/ı/, /i/ Seslerinin Karıştırılması**

- Sultan Ahmet **camıyı** çok güzel ve çok turist gezdiler.

(Sultan Ahmet Camii çok güzel ve çok turist var.)

- 27 günün her **saniyesi** bile çok hızlı, çok heyecanlı geçti.

(27 günün her saniyesi bile çok hızlı, çok heyecanlı geçti.)

- Akşamlayın **carsive** gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.

(Akşamleyin çarşıya gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.)

- bugün konuşacağım **tatilimiz** hakkında.

(Bugün tatilimiz hakkında konuşacağım.)

- tabikide **hepimiz** Türkçe bilmiyorduk.

(Tabiki de hepimiz Türkçe bilmiyorduk.)

- Çünkü hem **sinav** bitti hem de tatil geldi.

(Çünkü hem sınav bitti hem de tatil geldi.)

- İsfahan çok meşhur bir meydan **vardır.**

(İsfahan'da çok meşhur bir meydan vardır.)

- Ama bunardan en çok sevdiğim ve hoşlandığım ülke **Tayland'di.**

(Ama bunlardan en çok sevdiğim ve hoşlandığım ülke Tayland'dı.)

- oranın olan üstü bir **doğası** var.

(Oranın olağanüstü bir doğası var.)

- İstanbul'da **İstiklal** Jadesi gibi bir yeri var.

(İstanbul'da İstiklal Caddesi gibi bir yer var.)

- Lobnan'da bir **yıl** kalıktım.

(Lübnan'da bir yıl kaldım.)

- Teknoloji ile şeyler **ulaşabiliriz.**

(Teknoloji ile şeylere ulaşabiliriz.)

Yine birbirine benzer seslerden ı, i'ye ait rakamlara bakılınca oldukça fazla yanlış yapıldığı görülmektedir. Bu yazım yanışıyla ilgili 12 cümle verilmiştir. Toplamda 23 yazım yanışı belirlenmiştir. Yüzdelik oranı %57.50'dir. Cümlelere bakılınca öğrencilerin bu sesleri ayırt edemediği açıkça görülmektedir.

#### **/o/, /ö/ Seslerinin Karıştırılması**

- ünlü şarkıcılarla tanıştık, **söhbettesdik.**

(Ünlü şarkıcılarla tanıştık, sohbetleştik (sohbet ettik).

- Her tür yemek var **sölücan**, Akrep, karınca, Hamam böceği kızartılmış ve ya haşlanmış bula bilirsiniz.

(Her tür yemek var. Solucan, akrep, karınca, hamam böceğini kızartılmış veya haşlanmış bulabilirsiniz.)

- Jededen **sönra** iki saat araba da mekka'ya gittim.

(Cidde'den sonra iki saatte arabayla Mekke'ye gittim.)

- Çünkü **dort** sene çok.

(Çünkü dört sene çok.)

- **oyle** bir hayat hayal edemem bile.

(Öyle bir hayatı hayal edemem bile.)

- şimdi arabayla ya da uçakla **çok** kısa vakit alıyor.

(Şimdi arabayla ya da uçakla çok kısa vakit alıyor.)

- eğer **teknolöji** yoksa onlar nasıl konuşabilirim?

(Eğer teknoloji yoksa onlarla nasıl konuşabilirim?)

O, ö seslerini karıştırıldığını gösteren 7 yanlışa ait cümleler yukarıda verilmiştir. Öğrenciler sesli uyumu konusunda hala sıkıntı çekmektedirler. O yerine ö harfinin kullanılması bunu göstermektedir.

### **/p/, /b/ Seslerinin Karıştırılması**

- Yemekleri kendimiz **yabıyorduk** hep beraber.

(Yemekleri kendimiz yapıyorduk hep beraber.)

- Kış mevsimiydi, kayak **yabmaya** gitmiştik.

(Kış mevsimiydi, kayak yapmaya gitmiştik.)

- önce ben didim **ayakkapı** çıkar evde temiz.

(Önce ben dedim (ki) ayakkabıyı çıkar evde, (ev) temiz.)

- meka çok **kalapelik** bütün dünyadan insanlar geldiler.

(Mekke çok kalabalık, bütün dünyadan insanlar geldiler.)

- **Bazarlar** yok sadece alışveriş merkezi var.

(Pazarlar yok sadece alışveriş merkezi var.)

- Orada bütün hazret **beygamber** arkadaşları var.

(Orada bütün hazreti Peygamber(in) arkadaşları var.)

- Çok **yapançi** kişiler gördüm.

(Çok yabancı kişi gördüm.)

- Medine de türk yemek var ve türk şişler **bişiyorlar.**

(Medine'de Türk yemek(leri) var ve Türk şiş(i) pişiriyorlar.)

- elbise **bamuk** mu, sabun var mı? yok mu?

(Elbise pamuk mu, sabun var mı, yok mu?)

Yukarıda p, b seslerine ait 9 yanlışın yer aldığı cümleler verilmiştir. Seslerin karıştırılması çok fazla yazma denemesi yapmamakla ve bu becerinin okuma ve dinleme gibi çalışmalarla desteklenmemesine bağlanabilir.

#### **/s/, /ş/ Seslerinin Karıştırılması**

- Onlarla her gün gezdik, **dolasdık.**

(Onlarla her gün gezdik, dolaştık.)

- Okuldan sonra **arkadaslarla** tatil yapıyoruz.

(Okuldan sonra arkadaşlarla tatil yapıyoruz.)

- Eski camisi çok büyük ve ortasında **sehir.**

(Eski cami çok büyük ve şehir(in) ortasında. )

- **Simdi** kadar en çok tatil keyif aldım.

(Şimdiye kadar en çok tatil keyif aldım.)

- çok yabancı kişiler gördüm onlar çok Farklı **sakal** ve elbise ve yemek.

(Çok yabancı kişi gördüm, onlar(ın) çok farklı sakal, elbise ve yemek(leri var.)

- bakdığım zaman çok **şaşırdım.**

(Baktığım zaman çok şaşırdım.)

- Mesela **haberleşme** ulaşım teknoloji olmasaydı nasıl hayat olurdu.

(Mesela haberleşme, ulaşım (ve) teknoloji olmasaydı nasıl (bir) hayat olurdu.)

- Ancak arkadaşın başka Bir şehirde ise o zaman telefonla **konusabilirsin.**

(Ancak arkadaşın başka bir şehirde ise o zaman telefonla konuşabilirsin.)

S, ş seslerini karıştıranlara ait cümle örnekleri yukarıda verilmiştir. Bu cümlelerde 11 yanlış belirlenmiştir.

#### **/u/, /ü/ Seslerinin Karıştırılması**

- Orada **külesi** gördüm mutlu olduk.

(Orada kule(yi) gördüm mutlu olduk.)

- **Turkiy'e** memleketide baya güzel.

(Türkiye memleketi de baya güzel.)

- **uç** saat sonra biz ikinci uçağımız samsuna.

(Üç saat sonra biz(im) ikinci uçağımız Samsun'a.)

- Aya Sofya da gittik o da güzel bir yer ve **mühtesem.**

(Ayasofya'ya gittik, o da güzel bir yer ve muhteşem.)

- Samsun harika **mukemel** bir şehir.

(Samsun harika mükemmel bir şehir.)

- ‘‘Saat’’ Lokantası Bağdat’ta en **meşhür** Lokantasıdır.

(Saat lokantası Bağdat’(ın) en meşhur lokantasıdır.)

- Ben çok ölkeler gezdim hem **türist**olarak, ve hemn de iş için.

(Ben hem turist olarak ve hem de iş için çok ölkge gezdim.)

- İnsanlar **yuruyorlar** ve alışveriş yapıyorlar.

(İnsanlar yürüyorlar ve alışveriş yapıyorlar.)

- Suriyeye gittim ama **ulkemden** hiç Farık göremedim.

(Suriye’ye gittim ama ölkemden hiç(bir) fark göremedim.)

- samsun’da pidesi meşhur bir yemek. **Ücüz** bir şehir.

(Samsun’un pidesi meşhur. Ucuz bir şehir.)

- Teknoloji Sayesinde ne kadar **üzak** olsaydık bile arkadaşlarımızla Yada ailemizle konuşabiliriz.

(Teknoloji sayesinde ne kadar uzak olsak bile arkadaşlarımızla ya da ailemizle konuşabiliriz.)

Yukarıdaki cümlelerde u, ü seslerinin karıştırıldığını görüyoruz. Bu yanlışların sayısı 19’dur. Burada sadece 11 cümlede yer alan yanlışlar gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse yarısı, bu sesleri ayırt edememiş benziyor. Burada öğrenci kompozisyonlarından bire bir alıntıladığımız cümleler, sadece u, ü seslerinin karıştırılmasına işaret etmiyor, aynı zamanda benzer sesli ve sessizler konusunda da sorun yaşandığını gösteriyor. Bu tür hataları, büyük oranda öğrencilerin farklı alfabelere sahip olmasına bağlayabiliriz. Ama tek neden olarak bunu görmek doğru değildir. Öğrenciler zaman zaman öğrendiği dilin, yaşadığı yörenin yerel ağzının da etkisiyle ünlülere bir derece daha yaklaşan ötümlü ünsüzleri kullanma eğilimi içerisinde dirler. Kelimeleri aslına uygun olmayan biçimde yazmaları da öğrencilerin önemli yanlışları arasındadır.

## Sessiz Harf Yutma

- Fatih sultan mehmet gittik aksara Fatih **fela** her gün yeni bir yer.

(Fatih Sultan Mehmet'(e) gittik, Aksaray, Fatih falan her gün yeni bir yer.)

- Bir hafta **süreee** kar yağmıştı.

(Bir hafta süreyle kar yağmıştı.)

- Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları **kullanıyorlardı** çok zaman **kabediyorlar.**

(Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları kullanıyorlardı, çok zaman kaybediyorlar(dı).)

- Hayatımızda her şey Teknolojiyle bağlıdır ulaşım, habeleşme, **hata** ev işleri...

(Hayatımızda her şey teknolojiye bağlıdır, ulaşım, haberleşme, hatta ev işleri...)

- **hakında** düşünmemiz gerekiyor.

(Hakkında düşünmemiz gerekiyor.)

- Samsun harika **mukemel** bir şehir.

(Samsun harika mükemmel bir şehir.)

40 öğrencinin yazdığı kompozisyonda, 12 yanlışla işaretlenmiştir. Öğrencilerin yukarıdaki örnek cümlelerde sessiz harfleri yuttukları görülmektedir. Aslında diğer yandan şöyle de bir durum söz konusudur: Yanlışlara rağmen öğrencinin ne demek istediği anlaşılıyor. Bu açıdan bakılınca da yazım yanlışlarının ilerde düzeleceğine dair bir umut beliriyor. Ama bu tür yanlışların zamana yayılması da bazen olumsuz sonuçlar doğurabiliyor. Yanlışlarda ısrar etme riski artabiliyor. Onun için derhal önlem alınmasında fayda vardır.

## Sesli Harf Yutma

- iki gün İstanbul'da **yaşdık.**



(İki gün İstanbul'da yaşadık.)

- Vakit hemen geçti hissetmedik onu orda sonra **uçagımız** bindik.

(Vakit hemen geçti, hissetmedik onu orada, sonra uçagımıza bindik.)

- Neyseki bir arkadaşım **orda** yaşıyor.

(Neyse ki bir arkadaşım orada yaşıyor.)

- **Meğrse** çok iyi birmiş.

(Meğerse çok iyi biriymiş.)

- Her zaman ben ve **arkadşlar berber.**

(Her zaman ben ve arkadaşlarla beraber.)

- **Mesla** öğrenciler okul bittikten sonra tatil yapıyorlar o tatil varya oh çok rahat **hissdiyorlar.**

(Mesela öğrenciler okul bittikten sonra tatil yapıyorlar, o tatil var ya oh çok rahat hissediyorlar.)

- hayır sen her **zamn** öyle **düşünvorsun.**

(Hayır, sen her zaman öyle düşünüyorsun.)

- Tekrar **oray** gitmek istiyorum.

(Tekrar oraya gitmek istiyorum.)

- Medine 8 gün **yaşdım.**

(Medine'de 8 gün yaşadım.)

- suriye'de 17 sene **yaşdım** ve en son 3 sene Lübnan'da **yaşdım.**

(Suriye'de 17 sene yaşadım ve en son 3 sene Lübnan'da yaşadım.)

Sessiz harf yutma örneğinde görüldüğü gibi sesli harf kullanımında da yazım yanlışlarına rastlanılmaktadır. 15 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Burada 10 örnek cümlede geçen sessiz harf yutma yanlışları görülmektedir. Örneğin yukarıdaki cümlelerden birisini ele alalım: “Medine 8 gün yaşadım”. Cümlede ‘yaşadım’ sözcüğündeki ‘a’ seslisinin eksik yazıldığını doğrusunun ‘yaşadım’ şeklinde yazılacağını görüyoruz. Öğrenci bu yanlışı yapmasa bile ifadesi doğru değildir. Halbuki “Medine’de sekiz gün kaldım” ifadesi daha doğru olacaktır.

## **Ekleme Kaynaklı Yanlışlar**

### **Sesli Harf Ekleme**

- **pilaj** çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyorlardı.

(Plaj çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyorlardı.)

- Artık bende bütün **sitresleri** unutup suya dalmaya hazırlanmıştım.

(Artık ben de bütün stresleri unutup suya dalmaya hazırlanmıştım.)

- Çok **fotogaraf** çıktık.

(Çok fotoğraf çektik.)

- Sonra bir şey **akılıma** geldi dönmekten önce.

(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi.)

- Bu **nedeniyle** her gün en az bir saat yüzebiliriz.

(Bu nedenle her gün en az bir saat yüzebiliriz.)

- 2 yıl önce **Kappadokiya**’ya gittim.

(2 yıl önce Kapadokya’ya gittim.)

- En çok tatilimden **keyifi** Türkiyede aldım.

(En çok tatilimden keyfi Türkiye’de aldım.)

- Bol bol denize **inidik**.

(Bol bol denize indik.)

- tatil geldi yani artık **deris** yok.

(Tatil geldi yani artık ders yok.)

- ben aklımda bir **pelan** geldi.

(Benim aklıma bir plan geldi.)

- sonra eve gittik ve çok **seviler** yaptım.

(Sonra eve gittik ve çok şeyler yaptım.)

- Çünkü **radiyo**, Televizyon, internet, Telefon yok.

(Çünkü radyo, televizyon, internet, telefon yok.)

Yukarıdaki cümlelerde de görüldüğü gibi, bazı sözcüklere sesli harfler eklenmiştir. Bu yanlışların sayısı 13'tür. Cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, çok yazım yanlış göze çarpmaktadır. Sesli harf ekleme yanında cümleye küçük harflerle başlanması, tırnak ayracının kullanılmaması, noktalama ve söz dizim yanlışları gibi oldukça fazladır.

### **Sessiz Harf Ekleme**

- Sabah ta **kahvaltından** sonra toplantıya yaptık.

(Sabah da kahvaltıdan sonra toplantı yaptık.)

- 2 yıl önce **Kappadokiya**'ya gittim.

(2 yıl önce Kapadokya'ya gittim.)

- sonra bir **yurtta** girdik. Bu yurttta içinde çok öğrenci var.

(Sonra bir yurda girdik. Bu yurttta çok öğrenci var.)

- Ben birsene bu önce **Russiya** memleketine gezmeye gittim.

(Ben bir sene önce bu Rusya memleketine gezmeye gittim.)

- 2 yıl önce ben ve ailem **tatilde** gitmeye karar verdik.

(2 yıl önce ben ve ailem tatile gitmeye karar verdik.)

- Ben onlardan çok **korkttum**.

(Ben onlardan çok korktum.)

- Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi **bahssettik**.

(Kafede oturduğumuz zaman Ali (ağabeyden) bahsettik.)

Bu örneklerde sessiz harf eklendiğini görüyoruz. Örneğin 'Ben onlardan çok korkttum' cümlesinde 'korkttum' sözcüğünde 't' harfinin birisi fazladır. Bir başka örnek cümleyi ele alalım: 'Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi bahssettik'. Bu cümlenin doğru yazılmış şekli şu şekildedir: 'Kafede oturduğumuz sırada Ali Abiden bahsettik'. Burada da benzer yanlışlıklar devam etmektedir.

### **Ünlü Daralması**

**Kural:** Türkçede a, e ünlüsü ile biten fiillerin şimdiki zaman çekiminde, söyleyiş ve yazılışta da a ünlüleri ı, u; e ünlüleri i, ü olur: başlıyor, kanıyor, oynuyor, doymuyor; izliyor, diyor, gelmiyor, gözlüyor. Birden çok heceli ve a, e ünlüleri ile biten fiiller, ünlüyle başlayan ek aldıklarında bu fiillerdeki a, e ünlülerinde söyleyişte yaygın bir daralma (ı ve i'ye dönme) eğilimi görülür. Ancak, söyleyişteki ı, i ünlüleri yazıya geçirilmez: başlayan, yaşayacak, atlayarak, saklayalı, atmayalım, gelmeyen, izlemeyecek, gitmeyerek, gizleyeli, besleyelim. Buna karşılık tek heceli olan demek ve yemek fiillerinde, söyleyişteki i ünlüsü yazıya da geçirilir: diyen, diyerek, diyecek, diyelim, diye; yiyen, yiyerek, yiyecek, yiyelim, yiye, yiyince, yiyip. Ancak deyince, deyip sözlerindeki e yazılışta korunur. ... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 8). Bu yazım yanlışlarını gösteren 10 örnek cümle aşağıdadır. (yapayorlar, koyoyordu, oynayor)

- Makineler yemek **yapıyorlar**.

(Makineler yemek yapıyorlar.)

- Annem ütünün alt bölümüne kömür **koyuyordu.**

(Annem ütünün alt bölümüne kömür koyuyordu.)

- Önceki hayat çok basit **oluyor.**

(Önceki hayat çok basit oluyor.)

- ...her günün telefon tütme ve **oturuyordu.**

(...her günün telefon etmek ve oturuyordu.)

- Mesela bir problem var herkes birbiriyle **düşünüyordu.**

(Mesela bir problem var herkes birbiriyle düşünüyordu.)

- Herkes beraber **oynuyor.**

(Herkes beraber oynuyor.)

- Teknoloji yok olsa hayatım olmaz Hayatım **gelişmiyor.**

(Teknoloji yok olsa hayatım olmaz. Hayatım gelişmiyor.)

- Beraber oturuyorlar ama hiç kimse **konuşmıyor.**

(Beraber oturuyorlar ama hiç kimse konuşmuyor.)

- Akrabalar hatta arkadaşlar ziyaret **etmiyor.**

(Akrabalar hatta arkadaşlar ziyaret etmiyor.)

## **Ünlü Düşmesi**

**Kural:**İkinci hecesinde dar ünlü bulunan iki heceli kelimeler ünlüyle başlayan bir ek aldıklarında ikinci hecelerindeki dar ünlüler genellikle düşer: ağız / ağzı, alın / alını, bağır / bağıra, bağırm, beniz / benzi, beyin / beynimiz, boyun / boynu, böğür / böğürüm, burun / burnu, geniz / genzi, göğüs / göğsün, gönül / gönlünüz, karın / karnı, oğul / oğlu; çevir- / çevril-, devir- / devril-.(Yazım Kılavuzu 2005, s. 9). Bu yazım yanlışının sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Örnek cümleler aşağıdaki gibidir.

- Vakit hemen geçti hissetmedik onu **orda**.

(Vakit hemen geçti hissetmedik onu orada.)

- En çok tatilimden **keyifi** Türkiyede aldım

(En çok tatilimden keyfi Türkiye’de aldım.)

- Işıklar **nehirin** üzerine dans ediyordu.

(Işıklar nehrin üzerin(d)e dans ediyordu.)

- Sonra bir şey **akılıma** geldi.

(Sonra bir şey aklıma geldi.)

### **Ünsüz Benzeşmesi**

- Onlarla hergün gezdik, **dolaşdık**.

(Onlarla her gün gezdik, dolaştık.)

- Hepimiz **birlikde** çok heyecanlı geçiyor.

(Hepimiz birlikte çok heyecanlı geçiyor.)

- Bence önceden hayatım daha iyi ailemle daha **konuşduk**.

(Bence önceden hayatım daha iyi ailemle daha konuştuk.)

### **Ünsüz Yumuşaması**

- Önce ben dedim **ayakkapı** çıkar ev temiz.

(Önce ben dedim (ki) ayakkabıyı çıkar evde, (ev) temiz.)

- Bu tabaklar el **iştir** bu yüzden biraz pahalıdır.

(Bu tabaklar el işidir bu yüzden biraz pahalıdır.)

### **Ünsüz Türemesi**

- çok iyi değil **zannettim** meğirse çok iyi birimiş.

(Çok iyi değil zannettim meğirse çok iyi biriymiş.)

- Bağdat'a gideceğim günün **hakında** çok hayal Kordum.

(Bağdat'a gideceğim günün hakkında çok hayal kurdum.)

Yukarıda verilen örnek cümlelerden de görüldüğü gibi bazı öğrenciler büyük küçük harf ayrımını, ünlü ünsüz uyumunu ve diğer kuralları henüz kavrayamamıştır. Ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi düşük oranlarda çıkmıştır. Bununla birlikte diğer örneklerde gördüğümüz yazım ve noktalama yanlışları bu cümlelerde de kendini göstermektedir. Bunu bazı öğrencilerin kendi ana dillerindeki yazım kurallarına bağlayabiliriz. Ancak bu çok da doğru bir yaklaşım olmaz. Zira öğrenciler hangi ülkeden gelirse gelsinler, hepimizin kullandığı bazı ortak dil bilgisi kuralları vardır. Cümleye başlarken büyük harfle başlanması kuralını geldikleri ülkeye veya dile bağlayamayız. Ülke isimleri veya özel isimler her yerde büyük harfle yazılır. Dolayısıyla bu tür yazım yanlışlarının, öğrenenlerin dikkatsizliğinden veya Türkçeyi tam olarak kavrayamadıklarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

**Tablo 7: İmlâ Yanlışları**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
birleşik kelimelerin yazılışı	40	3	%7,50
'de', 'da' bağlacının yazılışı	40	12	%30,00
'ki'nin yazılışı	40	6	%15,00
ne...ne'nin yazılışı	40	-	%0,00
pekiştirmeli	40	-	%0,00

sıfatların yazılışı			
sayıların yazılışı	40	5	%12,50
soru eki 'mi'nin yazılışı	40	4	%10,00
söz dizim yanlışları	40	27	%67,50
fiil çekimiyle ilgili yazılışlar	40	25	%62,50
büyük harflerin yazılışı	40	36	%90,00
mastar ekinin yazılışı	40	3	%7,50
iken'in yazılışı	40	-	%0,00
İkilemelerin yazılışı	40	2	%5,00
ile' ekinin yazılışı	40	12	%30,00
'imek' ek fiilinin yazılışı	40	4	%10,00
Türkiye kelimesini yanlış yazanlar	40	8	%20,00

### '-de, -da, -te, -ta' nın Yazılışı

**Kural:** Bağlaç olan 'de, da' ayrı yazılır. Kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumlarına uyar: Kızı da geldi gelini de. Durumu oğluna da bildirdi... 'de, da' bağlacının bulunma durum eki olan -de, -da, -te, -ta' ile hiçbir



ilgisi yoktur. Bulunma durumu eki getirildiği kelimeye bitişik yazılır: devede (devede) kulak, evde (ev-de) kalmak, yolda (yol-da) kalmak... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 11).

- **Sabah ta** kahvaltıdan sonra toplantıya yaptık.

(Sabah da kahvaltıdan sonra toplantı yaptık.)

- **Restoranda** yemek yaptık

(Restoranda yemek yaptık.)

- Ben buraya gelince **burasında** çok beğendim.

(Ben buraya gelince burasını da çok beğendim.)

- Türkiye **memleketinde** çok sevdim.

(Türkiye memleketini de çok sevdim.)

- Orası çok güzel ama **havalarında** çok soğuk.

(Orası çok güzel ama havaları da çok soğuk.)

- **Tabii kide** hepimiz Türkçe bilmiyorduk.

(Tabii ki de hepimiz Türkçe bilmiyorduk.)

- **Havaalanında** geçtik, alışveriş yaptık.

(Havaalanını da geçtik, alışveriş yaptık.)

- O **günde**, o bu fikri beğendi.

(O, o gün de bu fikri beğendi.)

- Artık **bende** bütün stresleri unutup suya dalmaya hazırlanmıştım.

(Artık ben de bütün stresleri unutup suya dalmaya hazırlanmıştım.)

- Arkadaşlarımızı **yada** ailemizi özlediysen onlarla konuşamazdık.

(Arkadaşlarımızı ya da ailemizi özlediysek onlarla konuşamazdık.)

Burada 10 öğrencinin kompozisyon kağıtlarından alınan örnek cümleler yer almaktadır. Örnek cümlelerde 12 yanlış belirlenmiştir. Öğrenciler de, da'nın yazılışında sıkça yanlışa düşmektedirler.

Yazım yanlışları konusunda yapılan araştırmalarda, en çok yapılan yanlışlardan birinin de “de, da” ekinin yazımında yaşandığı görülmektedir. Yapılan hatalar, bitişik yazılması gereken hâl eki “-de, -da, -te, -ta” ile ayrı yazılması gereken bağlaç “de, da”nın yazımlarının karıştırılmasından ileri geldiği belirtilmektedir.

### ‘-ki’nin Yazılışı

**Kural:** Bağlaç olan ki ayrı yazılır: demek ki, kaldı ki, bilmem ki. (Yazım Kılavuzu 2005, s.11).

- **Neyselki** arabalar, uçaklar .....vb.

(Neysel ki arabalar, uçaklar .....vb)

- Çok yorucu bir yol ne **varki** şimdi en uzak ülkeye gitmek...

(Çok yorucu bir yol ne var ki şimdi en uzak ülkeye gitmek...)

- **Neyselki** hayatımızda teknoloji var.

(Neysel ki hayatımızda teknoloji var.)

- **Hayatımızda ki** teknoloji çok önemli.

(Hayatımızdaki teknoloji çok önemli)

- **Tabi kide** hepimiz Türkçe bilmiyorduk.

(Tabii ki de hepimiz Türkçe bilmiyorduk.)

- **Ne yazıkki** en kötü seneler yani orda güzel tatil yapmadım.

(Ne yazık ki en kötü seneler yani orda güzel tatil yapmadım.)

-Ki ekinin yazılışında 6 yanlış belirlenmiştir. Burada kuralda da ifade ettiğimiz gibi, bağlaç olan ki ayrı yazılır. Öğrencilerin yazdıkları ‘tabi kide’, ‘hayatımızda ki’, ‘ne yazıkki’ gibi örnekleri ki ekinin yazılışının öğrenilmediğini göstermektedir.

Ki bağlacı hiçbir zaman kendisinden önceki kelimeyle bitişik yazılmaz. Ancak, çok eskiden beri kalıplaşmış bazı kullanımları istisna teşkil etmektedir: Mademki, sanki, oysaki, halbuki- ki eki ise, zaten adından da anlaşılacağı gibi ektir bitişik yazılmalıdır.

### ‘ne.....ne’nin Yazılışı

Yazım yanlışına rastlanmamıştır.

### Soru eki ‘mi’nin Yazılışı

**Kural:** Bu ek gelenekleşmiş olarak ayrı yazılır ve kendisinden önceki kelimenin son ünlüsüne bağlı olarak ünlü uyumuna uyar: Kaldı mı? Sende mi geldin? Olur mu? İnsanlık Öldü mü? Soru eklerinden sonra gelen ekler, bu eke bitişik olarak yazılır: Verecek misin? Okuyor muyuz? Çocuk muyum?... (Yazım Kılavuzu 2005, s.12).

- Su var mı yok **mi**?

(Su var mı yok mu?)

- Bizim hayatımızda alakası yok **mi**?

(Bizim hayatımızda alakası yok mu?)

- ..... her şeyi **istermisin**?

(..... her şeyi ister misin?)

- ..... paramı **istiyormusun**?

(..... paramı istiyor musun?)

Bu yanlışa özgü dört cümle tespit edilmiştir. Örneklerde: ‘yok mı’?, ‘istermisin’?, ‘paramıistiyormusun’? şeklinde yazım yanlışları söz konusudur. Oysa bunlar şu

şekilde yazılmalıydı: ‘yok **mu**’?, ‘ister **misin**’?, ‘paramı istiyor **musun**’? Bu cümlelerin sonuna soru işaretlerinin konulması sevindiricidir.

### **Fiil Çekimiyle İlgili Yanlılar**

Eskiden insanlar bir şehirden başka bir şehre gitmek isterseler at’la **gidiyordular**.

(Eskiden insanlar bir şehirden başka bir şehre gitmek istediklerinde at ile gidiyorlardı.)

- Teknoloji olmasa hayatımız çok **zor olacak**.

(Teknoloji olmasa(ydı) hayatımız çok zor olur(du).)

- En küçük şeler bile **düşünelim**.

(En küçük şeyler(i) bile düşünelim.)

- Mucitlere şükretmeliz.

(Mucitlere şükretmeliyiz.)

- İsteddiğimiz yerden yere **varyabiliriz**.

(İstedğimiz yerden (istedğimiz) yere varabiliriz.)

- Herkes beraber **oynıyor**.

(Herkes beraber oynuyor.)

İncelenen kompozisyon kağıtlarında 25 fiil çekim yanlına rastlanmıştır. Bu yanlıın oranı %62.50’dir. Diğer yanlılara göre yüksek bir orandır. Bu oran, öğrencilerin fiilçekiminde zorlandıklarını göstermektedir. Bir dilin yapısında fiiller çok önemli rol oynarlar. Kısa bir tanımlama yapacak olursak, fiil: "Hareketleri karşılayan kelimelere fiil denir. Fiiller yapılarına göre üçe ayrılmaktadır:

Herhangi bir yapım eki almadan, başka bir kelimeyle birleşme-den kullanılan kök halindeki fiiler: at-, kork- (tek heceli fiiler), oku-, işit- (iki heceli fiiller).

Yapım ekiyle türetilen fiiler: işle-, durakla-, benimse-...

Birleşik fiiller:

Bir isimle bir yardımcı fiilden (et-, eyle-, ol-, kıl-) oluşan birleşik fiiller: yardım et-, dua eyle-, iyi ol-, kerem kıl-...

İki fiilin arasına bir zarf-fiil eki getirilerek yapılan birleşik fiiller:

Yeterlik bildirenler: yapabil-, alabil-...

Tezlik bildirenler: geliver-, kaçiver-...

Sürerlik bildirenler: bakakal-, olagel-, yazadur-...

Yaklaşma bildirenler: düşeyaz-, öleyaz-...

Fiiller, nesne alıp almadıklarına göre de ikiye ayrılırlar:

Geçişli fiiller: Nesne alan fiillerdir: dinle-, gör-...

Geçişsiz fiiller: Nesne istemeyen fiillerdir: gel-, dur-...

Öznelerine göre de fiiller dörde ayrılmaktadır:

Etken fiiller: Özneleri işi yapan durumunda olan fiillerdir: gel-, git-, yap-...

Edilgen fiiller: Özneleri yapılan işin etkisinde olan fiillerdir: yapıl-, görül-, kırıl-...

Dönüşlü fiiller: Öznenin yaptığı işten bizzat etkilenen fiillerdir: dövün-, görün-...

İştes fiiller: Öznesi birden fazla olup eylemin karşılıklı yapıldığını gösteren fiillerdir: görüş-, dövüs-, selamlaş-, barış-... (Toparlı, Karakaş ve Vural (1995, s. 91).

### **Büyük Harflerin Yazılışı**

İncelenen yazılı kâğıtlarında öğrencilerin cümleye büyük harfle başlamadıkları, cümle içerisinde küçük harfle yazılması gereken cins isimlerin ilk harfini sıklıkla büyük harfle yazdıkları görülmektedir. Bu yazım yanlışlığı öğrencilerin %90'ı tarafından yapılmıştır. Kural yanlışlığı yapılan cümle sayısı 30'dur. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu yanlışlığı yapmıştır. Yapılan yanlışlar çok ciddi yanlışlardır. Cümle her zaman büyük harfle başlar. Nokta işaretinin ardından gelen cümle büyük

harfle başlar. Bu cümlelerde hiç beklenmedik yanlışlar yer almaktadır. Bazılarında cümleler bitişik, bazılarında ise ortadaki sözcük veya cümlenin son sözcüğü büyük harfle yazılmıştır. Ayrıca bu cümlelerde başka yazım yanlışları da yapılmıştır.

- Çünkü boş **Zaman**varmış.

(Çünkü boş zamanvarmış.)

- Bir ay **Kaldınız** mısırdadır.

(Mısır'da bir ay kaldınız.)

- Başka **Camiyi** gezdik.

(Başka camii gezdik.)

- Şu anda aile hayatı yok. **beraber** oturuyorlar ama hiç kimse konuşmuyor.

(Şu anda aile hayatı yok. Beraber oturuyorlar ama hiç kimse konuşmuyor.)

- Teknoloji sayesinde çok şeyler **Kolaylaşmıştır.teknoloji olmasaydı** mesela...

(Teknoloji sayesinde çok şey kolaylaşmıştır. Teknoloji olmasaydı mesela...)

- Teknoloji ile şeyler ulaşabiliriz. **teknoloji** olmasaydı nasıl ulaşabilir.imkansız.

(Teknoloji ile her şeye ulaşabiliriz. Teknoloji olmasaydı nasıl ulaşabilirdik. İmkansız.)

- 2 yıl önce **kappadokiya**'ya gittim. **kappadokiya .çok** güzel **Bir** yer.

(2 yıl önce Kapadokya'ya gittim. Kapadokya çok güzel bir yer.)

- Ayrıca havalimanı çok **Uzak** şehir meydanından. ve özel yerler yok. pişman olduk.

(Ayrıca havalimanı şehir meydanından çok uzak ve özel yerler yok. Pişman olduk.)

- **istanbul'da** her yere gezdik. **orada** çok foto çektik.

(İstanbul'da her yeri gezdik. Orada çok foto çektik.)

- Son günümde **Cok** erken **Kalktık** ve eşyamızı hazırladık.

(Son günüm(üz)de çok erken kalktık ve eşyamızı hazırladık.)

### **Mastarlara Gelen Eklerin Yazılışı**

- Ben ve ailem tatile **gitmeyi** karar verdik.

(Ben ve ailem tatile gitmeye karar verdik.)

- ...ve insanlar yemek **yapmaya** bilmiyorlar.

(...ve insanlar yemek yapmayı bilmiyorlar.)

- ...onun ile **görüşmek** gerek yok.

(...onun ile görüşmeye gerek yok.)

### **‘iken’in Yazılışı**

**Kural:** İken ayrı olarak yazılabileceği gibi kelimelere eklenerek de yazılabilir. Bu durumda başındaki i ünlüsü düşer. Getirildiği kelimenin ünlüleri kalın da olsa, bu ekin ünlüsü ince kalır: okurken (okur iken), yazar-ken (yazar iken), çalışır-ken (çalışır iken)... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 12-13).

“İken”in yazılışıyla ilgili yanlışa rastlanılmamıştır.

### **-‘ile’ Ekinin Yazılışı**

**Kural:** İle ayrı olarak yazılabileceği gibi kelimelere eklenerek de yazılabilir. Kelimelere eklenerek yazıldığında ünlü uyumlarına uyar. İle, ünsüzle biten kelimelere ek olarak getirildiğinde i ünlüsü düşer ve bitişik yazılır: bulut-la (bulut ile), çiçek-le (çiçek ile), kuş-la (kuş ile). İle, ünlüyle biten kelimelere ek olarak getirildiğinde başındaki i ünlüsü düşer ve araya y ünsüzü girer. Ek ünlü uyumlarına uyar: arkadaşı-y-la (arkadaşı ile), anası-y-la (anası ile) ... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 13).

- İnsanlar **birbiryle**iletişim kuramazlar.

(İnsanlar birbirleriyleiletişim kuramazlar.)

- **Arkadaşlarımızla** vakit geçirmek unuturuz.

(Arkadaşlarımızla vakit geçirmek unuturuz.)

- ...başka şehre gitmek isterseler **at'la** gidiyordular.

(...başka şehre gitmek isterseler atla gidiyordular.)

- Ancak şu an **teknolojiye** her şey ulaşılır.

(Ancak şu an teknolojiyleher şey(e) ulaşılır.)

- Onlar **teknoloji ile** bağımlı oldular.

(Onlar teknolojiye bağımlı oldular.)

- ...ya da internet kullanırken kötü **fotoğraflarla**karşılaşırız.

(...ya da internet kullanırken kötü fotoğraflarla karşılaşırız.)

- Bazen gençler uygulamaları kullanarak yeni kız **arkadaşlarıyla** tanışıp evlenir.

(Bazen gençler uygulamaları kullanarak yeni kız arkadaşlarıyla tanışıp evlenir.)

- Programlar **ila** çok çok şey yapılabilir.

(Programlarla çok çok şey yapılabilir.)

‘ile’ sözcüğünün ek olarak yazılışında 12 yanlış belirlenmiştir. Bu cümlelerde göze çarpan kullanımlar şu şekildedir: birbiryle, arkadaşlarımızla, at'la, teknolojiye, teknoloji ile, fotoğraflarla, arkadaşlarıyla, ila. Bu tür kullanımlara bakarak kuralın tam olarak anlaşılmadığını görebiliyoruz.

### **‘imek’ Ek Fiilinin Yazılışı**

- Teknoloji **olmasa** hayatımız çok zor olacaktı.



(Teknoloji olmasaydı) hayatımız çok zor olacaktı.)

- ...mesela teknoloji **olmasaydı** ülkeden ülkeye yardan yarı gitmek çok zaman gerek.

(...mesela teknoloji olmasaydı (bir) ülkeden (bir) ülkeye, (bir) yerden (bir) yere gitmek (için) çok zaman gerek(irdi).

- Eskiden hastaneler çok zor **çalışıyorlar.**

(Eskiden hastaneler çok zor şartlarda ayakta duruyorlardı.)

- Eğer biz tatil **yapmıyoruz** gelecek zaman da piskopat oluruz.

(Eğer biz tatil yapmasak gelecek zamanda psikopat oluruz.)

### **Sözdizim Yanlıları**

- Bu yurttan içinde çok öğrenci var.

(Bu yurttan çok öğrenci var.)

- Ben Rusya memleketini de, Türkiye'ye memleketini de çok sevdim.

(Ben Rusya memleketini de Türkiye memleketini de çok sevdim.)

- Hayatımda çok yerlere gittim ve çok ülkelere seyahat ettim, ama bir tanesinde en keyif aldım.

(Hayatımda çok yere gittim ve çok ülkeye seyahat ettim, ama (en çok) bir tanesinden keyif aldım.)

- Yolculuktan önce annem tarafından eşyamız hazırlandı.

(Yolculuktan önce annem eşyamızı hazırladı.)

- Arabada babam bize Beyrut'a gideceğimizi söyledi.

(Arabada babam bize Beyrut'a gideceğimizi söyledi.)

- Akşamlayın çarşıya gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.,

(Akşamleyin çarşıya gittik. Orada bir kapalı çarşı var.)

- Ailem benim için doğum yaptılar, ve ailem tarafından bana hediye verildi.

(Ailem bana doğum günü yaptılar ve ailem bana hediye verdi.)

- Aileme keşke bu tatil bitmese söyledim.

(Aileme “keşke bu tatil bitmese” dedim.)

- Yemekleri kendimiz yapıyorduk hep beraber.

(Yemekleri hep beraber kendimiz yapıyorduk.)

Anlatım bozukluklarına söz dizimi yanlışlığı da denir. Yanlış yerde kullanılan kelimeler yanlış anlamlara, yanlış cümle yapımlarına yol açarlar. Genellikle zarf olarak yerleştirilmesi gereken kelime, yanlış yere yerleştirildiği zaman başka kelimenin sıfatı olur ve yanlış anlamların ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Yukarıda yazım yanlışlarını incelediğimiz kompozisyon kağıtlarından aldığımız 10 örnek cümle yer almaktadır. Sözdizimle ilgili 27 yanlış tespit edilmiştir.

### **Pekiştirmeli Sıfatların Yazılışı**

**Kural:** Pekiştirmeli sıfatlar bitişik yazılır: apaçık, apak, büsbütün, çepeçevre... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 13).

Yazım yanlışına rastlanmamıştır.

### **Sayıların Yazılışı**

**Kural:** Sayılar metin içerisinde yazıyla yazılır: bin yıldan beri, dört kardeş, haftanın beşinci günü... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 13)

- Yolculuk günü saat **7'de** kalktık.

(Yolculuk günü saat 7:00'de kalktık.)

- Yaklaşık insanların **90%** Kullanıyor.

(Yaklaşık insanların %90'ı kullanıyor.)

- **On üçü** yaşındayken supurce makinası bozuldu.

(On üç yaşındayken süpürge makinası bozuldu.)

- Irak'ta Yaşadığım zaman en az günde **onbir** saat Kullandım.

(Irak'ta yaşadığım zaman günde en az on bir saat kullandım.)

- İnternette **1000.000'den** daha fazla web sayfası var.

(İnternette 1.000.000'dan daha fazla web sayfası var.)

### **Birleşik Kelimelerin Yazılışı**

**Kural:** Belirtisiz isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, isnat grupları, birleşik fiiller, kısaltma grupları ve kalıplaşmış çekimli fiillerden oluşan ifadeler, yeni bir kavramı karşıladıklarında birleşik kelime olurlar: yer çekimi, hanımeli, ses bilgisi; beyaz peynir, açığöz, toplu iğne; eli açık, sırtı pek; söz etmek, zikretmek, hasta olmak, gelebilmek, yazadurmak, alıvermek; çoluk çocuk, çıtçıt, altüst; başüstüne, günaydın; sağ ol, ateşkes, külbastı (Yazım Kılavuzu 2005, s. 20)

- Siyah-beyaz televizyonlardan **sözediyorum.**

(Siyah beyaz televizyonlardan söz ediyorum.)

- düşünelim bozdulabı, çamaşır makinası, **bulaşık makinası, kahvemakinası, vb.**

(Düşünelim buzdolabı, çamaşır makinası, bulaşık makinası, kahve makinası vb.)

- İki sene önce **Beyazrusyadayken** bir haftalık Doğa tatiline gitmiştim.

(İki sene önce Beyaz Rusya'dayken bir haftalık doğa tatiline gitmiştim.)

### **İkilemelerin Yazılışı**

**Kural:** İkilemeler ayrı yazılır: adım adım, ağır ağır, akın akın, allak bullak... (Yazım Kılavuzu 2005, s. 28).

- İnsanlar için **kolay kolayce** ulaşıyorlar.

(İnsanlar kolay kolay ulaşıyorlar.)

- Ama şimdi bizim Fotoğraflar **renk renkli**.

(Ama şimdi bizim fotoğraflar renk renk.)

### **Türkiye Kelimesini Yanlış Yazanlar**

- iki hafta Irak'ta kaldık sonra **Türkevi**'ye döndük.

(İki hafta Irak'ta kaldık sonra Türkiye'ye döndük.)

- Irak mutvağı, Şam, **Türkve** ve İran.

(Irak mutfağı, Şam, Türkiye ve İran.)

- Ben **Türkiy'e** gelmeden önce başka ülkeler gittim.

(Ben Türkiye'ye gelmeden önce başka ülkelere gittim.)

- **Türkiy'de** nereye gidip kalacağım. **Türkiynin** havası nasıl.

(Türkiye'de nereye gidip kalacağım? Türkiye'nin havası nasıl?)

- Örneğin ben **Türkve'de** yaşıyorum.

(Örneğin ben Türkiye'de yaşıyorum.)

- bana söylemiş "Mahmut biz önce zaman **türkey** gittik"

(Bana dedi ki "Mahmut biz önceden Türkiye'ye gittik.")

- **Turkiy'e** memleketide baya güzel.

(Türkiye memleketi de baya güzel.)

Türkiye isminin yanlış yazılmasını gösteren örnek cümleler yukarıda verilmiştir. Öğrencilerin geldikleri ülkenin ismini hala yanlış yazmaları çok dikkat çekicidir. Halbuki kısa sürede bu kelime çok doğru şekilde öğrenilebilirdi. Zira halihazırda yaşadıkları ülkenin ismidir. Her yerde, her zaman gördükleri, duydukları, konuştukları bir isimdir.

**Tablo 8: Noktalama İşaretleriyle İlgili Yanlışlar**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Nokta (.)	40	25	%62,50
Virgöl (,)	40	27	%67,50
Noktalı virgöl (;)	40	-	%0,00
İki nokta (:)	40	1	%2,50
Üç nokta (...)	40	7	%17,50
Soru işareti (?)	40	10	%25,00
Ünlem işareti (!)	40	-	%0,00
Tırnak işareti (“ ”)	40	5	%12,50
Parantez ( )	40		

**Noktanın Kullanımı (.)**

- Çok güzel manzaralı Bir yerdı ( ) Bir hafta sürece kar yağmıştı.

(Çok güzel manzaralı bir yerdı. Bir hafta sürece kar yağmıştı.)

- ama bir sorun vardı ( ) Annem uçak'tan korkar onun için ilaç aldı ( )

(Ama bir sorun vardı. Annem uçaktan korkar, onun için ilaç aldı.)

- Tatile çıkmadan önce internette girdim ( ) Ben gezi bir sitesine üyeyim.

(Tatile çıkmadan önce internette girdim. Ben bir gezi sitesine üyeyim.)

- 2014'te Türkiyeye geldik, ( ) Ben ailemle geldik ve 30 gün kaldık.

(2014'te Türkiye'ye geldik. Ben ailemle geldim ve 30 gün kaldık.)

- pazara gittim ( ) biraz alışveriş yaptım ve anneme kardeşlerime hediyesi aldım ( )

(Pazara gittim. Biraz alışveriş yaptım ve anneme, kardeşlerime hediye aldım.)

- Örneğin geçen gün torumuma otuz yıl öncesinin ütülerini anlattım ( ) Size de anlatayım:

(Örneğin geçen gün torunuma otuz yıl öncesinin ütülerini anlattım. Size de anlatayım: )

- Teknoloji çok önemli bir şey ( ) ne varki her şey( )olumsuzu var.

(Teknoloji çok önemli bir şey. Ne var ki her şeyin olumsuzluğu var.)

- Teknoloji biraz var ( )yani Google yok yani.

(Teknolojinin ilk zamanları, Google yok.)

- Teknoloji 10 sene önce çok değişmiş ( ) Ve hayatımızı değiştirdi.

(10 yıl önce teknoloji daha da gelişerek, hayatımızı değiştirdi.)

- Çünkü eskiden telefon, televizyon, radio, internet v( )b. yok.

(Çünkü eskiden telefon, televizyon, radyo, internet vb. yok.)

İncelenen kağıtlarda, noktalama işaretlerinde tespit edilen yanlışların büyük bölümünün noktanın (.) kullanımında yapıldığı görülmektedir. Yapılan hatalar, cümle sonlarına nokta konulmamasından, cümle ortalarında nokta kullanılmasından, noktanın virgül yerine kullanılmasından, kısaltmalardan sonra ve gereksiz yerlerde noktanın kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Noktanın kullanımı ile ilgili 25 yanlış tespit edilmiştir. Yukarıda bunlardan bazıları verilmiştir. Bu cümlelere bakınca, noktanın kullanımından ziyade diğer yazım yanlışlarına takılıp kalabiliyorsunuz. O kadar çok yanlış türü var ki bunların tek tek ele alınıp incelenmesi gerekir.

### **Virgülün Kullanımı (,)**

**Kural:** Birbiri ardınca sıralanan eş görevli kelime kelime gruplarının arasına virgöl (,) konur (Yazım Kılavuzu 2005, s. 33).

- Aya Sopyan'da girmedik(,)Çünkü yasak girmek.

(Ayasofya'ya girmedik çünkü, girmek yasak.)

- Hayatımda çok yerlere gittim ve çok ülkelere seyahat ettim(,)ama bir tanesinde en keyif

(Hayatımda çok yere gittim ve çok ülkeye seyahat ettim ama, (en çok) bir tanesinden keyif aldım.)

- Ben ve kardeşlerim çok hayırandık (,) Çünkü ailemiz bize hiçbir şey söylemedi, yani sürpriz oldu.

(Ben ve kardeşlerim çok heyecanlandık çünkü, ailemiz bize hiçbir şey söylemedi, yani sürpriz oldu.)

- İlk önce Hamst'a geçtik (,) ve orada çok eski bir kale vardır.

(İlk önce Hamst'a geçtik ve orada çok eski bir kale vardır.)

- Alışveriş yaptık (,) ama Lübnan'da her şey pahalı.

(Alışveriş yaptık ama, Lübnan'da her şey pahalı.)

- Akşamlayın odama girdiğim zaman ailem benim için doğum yaptılar (,) ve ailem tarafından bana hediye verildi.

(Akşamleyin odama girdiğimde, ailem benim doğum günümü kutladı ve bana hediye verdiler.)

- Bir hafta kar yağmıştı (,) ama hava çok güzeldi (,) hiç soğuk değildi.

(Bir hafta boyunca kar yağdı ama, hava çok güzel ve soğuk değildi.)

- Çok türler var (,) ve herde yer özel bir yemek var ayrıca hepsi güzel.

(Her yerde çok özel türler var, hepsi de çok güzel.)

- ve size de oraya gitmek mutlaka tavsiye ediyorum (.,) Çünkü bu gezmek benim için çok keyfliydi belki siz de seviyorsunuz.

(Size de mutlaka oraya gitmeyi tavsiye ediyorum çünkü, bu gezi benim için çok keyifliydi, belki siz de seversiniz.)

- Önce ev aramaya başladık, birkaç evi gezdik (.,) Sonunda hepimizin beğendiği bir evi kiraladık.

(Önce ev aramaya başladık, birkaç evi gezdik, sonunda hepimizin beğendiği bir evi kiraladık.)

Öğrencilerin yazılı kâğıtlarında, noktalamayla ilgili görülen en sık hatalardan biri de virgölün (,) kullanımını olduğu görülmektedir. Kâğıtlarda yapılan hatalar, gerekli yerlerde virgölün kullanılmamasından, noktanın yerine virgölün kullanılmasından ve gereksiz yere virgöl kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Noktalama işaretleri içerisinde en fazla yanlış, virgölün kullanımında yapılmıştır. Toplam 27 yanlış tespit edilmiştir.

### **İki Noktanın Kullanımı(:)**

- Mesela (:) daha bizim deveye ya da eşeğe binmemiz gerekmiyor.

(Mesela daha bizim deveye ya da eşeğe binmemiz gerekmiyor.)

İki (:) noktanın kullanımıyla ilgili bir örnek cümle verilmiştir. Aslında bu, öğrencilerin iki noktayı yerli yerinde kullandıkları anlamına gelmez.

### **Üç Noktanın Kullanımı (...)**

- Selam (...) bugün konuşacağım tatilimiz hakkında bu yılda.

(Selam, bugün tatilimiz hakkında konuşacağım. )

- ulaşım araçları, haberleşme, iletişim (...) hepsi teknolojiyle bağlı.

(Ulaşım araçları, haberleşme, iletişim hepsi teknolojiye bağlı.)

- neyseki arabalar, uçaklar (...) vb



(Neyse ki arabalar, uçaklar vb.)

- bozdulabı, çamaşır makinası, bulaşık makinası, kahvemakinası (...) vb

(Buzdolabı, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi, kahve makinesi vb.)

- Üstelikle elektrik aletler: ütü makinesi, süpürge, (...) ve başka şeyler gibi...

(Üstelik elektrikli aletler, ütü makinesi, süpürge ve başka şeyler gibi.)

Üç noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlar, bu noktalama işaretinin nasıl kullanılacağına henüz öğrenilmediğini göstermektedir. Aslında üç nokta, herhangi bir sebeple bitmemiş cümlelerin sonuna konur. Açıklanması istenmeyen kişi ya da yer adları varsa üç nokta konur. Sözü bir yerde kesildiğini göstermek için üç nokta kullanılır. Bazı örnekler verilirken daha başka örnekler olduğunu göstermek için de üç nokta kullanılır.

### **Soru İşaretinin Kullanımı (?)**

- “Sınavlar bitti ve 3 ay bir şey yapacak yok **niye gitmiyoruz**”

(“Sınavlar bitti ve 3 ay yapacak bir şey yok, niye gitmiyoruz?”)

- “Şimdiye kadar en çok **hangi** tatilinizden keyif aldınız”

(“Şimdiye kadar en çok hangi tatilinizden keyif aldınız?”)

- Türkiye’de **nereye** gidip kalacağım. Türkiye’nin havası **nasıl**. Otel’de **neyin** var **hangi** eşyalar götüreceğim.

(Türkiye’de nereye gidip kalacağım? Türkiye’nin havası nasıl? Otelde neyin var? Hangi eşyaları götüreceğim?)

- Biliyor musunuz **neden**. Çünkü en güzel günlerim İstanbul’da yaşadım.

(Biliyor musunuz neden? Çünkü en güzel günlerimi İstanbul’da yaşadım.)

- Mesela haberleşme ulaşım teknoloji olmasaydı hayat **nasıl** olurdu.

(Mesela haberleşme, ulaşım, teknoloji olmasaydı hayat nasıl olurdu?)

- Teknoloji olmasaydı **nasıl** yerden tere ulaşabiliriz.

(Teknoloji olmasaydı nasıl (bir) yerden (başka bir) yere ulaşabilirdik?)

- mesela bir şeye araştırma istediğimiz zaman **nasıl** araştıracağız.

(Mesela bir şeyi araştırmak istediğimiz zaman nasıl araştıracağız?)

- **ne zaman** bitiyor, elbise pamuk mu sabun var mı? yok mu?su var mı yok mı? vb.

(Ne zaman bitiyor? Elbise pamuk mu? Sabun var mı, yok mu? Su var mı, yok mu?)

- **Ne demek** ‘‘Teknoloji’’. Teknoloji bence çok önemli **neden...**

(Teknoloji ne demek? Teknoloji bence çok önemli. Neden?)

Soru işaretinin yanlış kullanıldığını gösteren cümleler yukarıda verilmiştir. Bir soru sorulduğunda sözlerin sonuna bu işaret konur. Kaç, hangi, ne, nasıl, ne biçim gibi soru sıfatları, ne, nasıl, niçin ne diye, ne biçim, ne kadar, kiminle, kimin için, kim gibi soru zarfları ve kim, ne, hangisi ve kaç gibi soru zamirleri soru işareti gerektirir. 10 örnek cümlede soru sorulmasına rağmen cümlelerin sonuna soru işareti konulmamış. Sadece bir cümlede soru işareti kullanılmış, ancak o cümle de yanlışlarla doludur.

### **Ünlemin Kullanımı (!)**

Yazım yanlışına rastlanmamıştır.

### **Tırnak İşaretinin Kullanımı (“ ”)**

- Farklı yemek yedim. Onun adı **‘suşi’**.

(Farklı yemek yedim. Onun adı ‘suşi’.)

- Annem bana her gün buluştunuz buluşmayınız dedi.

(Annem bana ‘her gün buluştunuz, buluşmayın’ dedi.)

- Annem diyor ki supürce makinesi canavar, eğer ben yaramaz yapar ben beni yiyebilirim. dedi.

(Annem “Süpürge makinesi canavar, eğer yaramaz(lık) yapar(san) seni yiyebilir” dedi.)

• Dün TRT haber izlerken uçan araba icat edildi.”gelecek yıl satın alabilirsiniz” dedi.

(Dün TRT haberi izlerken spiker “Uçan araba icat edildi, gelecek yıl satın alabilirsiniz” dedi.)

Tırnak işareti başka birinden veya bir yazıdan olduğu gibi alınan sözlerin başında ve bitiminde kullanılır. Bunun dışında, cümle içinde özel olarak vurgulanmak istenen birtakım sözler tırnak arasına alınır.

Çalışmamızın örnekleme olan 40 öğrenciden alınan kompozisyon kağıtları incelendiğinde ortaya çıkan tablo yüzdeleriyle aktarılmıştır. En büyük oran, %90’lık bir yüzdelle büyük harflerin kullanımında yapılan yanlışlardır. Yanlış sayısı 36 olarak tespit edilmiştir. Bunu %67,50 oranla virgül ve sözdizim yanlışları takip etmektedir. Bağlaç yanlışları da yüksek oranlı yanlışlar arasında yer almaktadır. 25 bağlaç yanlış yapılmıştır. Bunun 40 öğrenci üzerinden oranı %62.50’dir. Cümlenin sonuna nokta koyma ve fiil çekim yanlışları da benzer oranlarda seyretmektedir. ‘I ve i’ seslilerini karıştırılması noktasında 23 yanlış tespit edilmiştir. 19 yanlış u, ü seslerinin karıştırılmasına işaret etmektedir. U, ü sesli harflerini karıştıranların oranı %47,50’dir. Daha sonra %37,50’lik oranla sesli harf düşmesi, %32,50 sesli harf ekleme, bunları düşük yüzdelerle s-ş, d-t, c-ç, p-b harflerinin karıştırılması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ki’nin, de da’nın, soru eki mi’nin, iki nokta ve üç noktanın kullanımı gibi yazım yanlışları izlemektedir.

Elde edilen bulgular Türkçenin yapısının öğrenciler tarafından tam anlamıyla kavranmadığını göstermektedir. Bu yüzden, öğretim elemanları öğrencilerle daha yakından ilgilenmeli ve her yazı çalışması dil kuralları açısından kelime, söz dizimindeki sıralama ve noktalama işaretleri açısından kontrol edilmelidir. Bu aşamada Akyol’a (2006) göre yapılması gerekenler: Kişilerin yazdığı metinler çeşitli yollarla değerlendirilerek düzeltmeleri gereken noktalar belirlenmeli ve metindeki düşüncelerin ikna edici ve tutarlı biçimde sunulup sunulmadığına dikkat edilmelidir.

Yazım ve noktalama imlerine ait yapılan yanlışlıkların en önemli sebebi bu konunun önemsenmemesi veya gözardı edilmesi başta olmak üzere, eğitim dizgesinde iyi öğrenilmemesi ve/veya bilinmemesine dayalıdır. Öte yandan yabancı dilde yazma etkinliklerinin içerik ve amaçları ana dili öğretiminden çok da farklı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en zor becerilerinden biri olduğunu belirttiğimiz yazma etkinliklerinde yapılan hatalara gelecek olursak, bunların ağırlıkla dilbilim temelli hatalardan kaynaklı olup, ses bilimsel, söz dizimsel ve anlamsal hatalar yönünde ağırlık kazandığını belirtebiliriz. Yazma becerisinde özellikle yazım ve noktalama ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar dilin yapısal ve sessel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Genç, 2017, s. 39).

Yapılan değerlendirmelerde, yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir (Karatay, 2011: 37). Metinlerinin değerlendirilmesi metnin planı, amacı, kullandığı sözcükler ve dil kuralları açısından farklı biçimlerde yapılabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011a, s. 71): Kişi kendi yazdığını değerlendirir. Kişi grup veya sınıftaki bir başka arkadaşının metnini değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir. Uzman veya öğretmen her kişinin yazdığı metni değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir. Seçilen bazı metinler görselleştirilerek birlikte değerlendirilir (Aktaran; Tiryaki, 2013, s. 42). Aslında, öğrenilmesi çok basit kuralların ve noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılmaması, bize yazma çalışmalarına daha da ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. O halde öğreticiler, her bir öğrenciyle yakından ilgilenmeli, sınıf içi aktivite ve alıştırmaları çoğaltmalı ve değişik öğretim metot ve teknikleri kullanmalıdırlar.

#### **4.2 Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

Uzmanların görüş ve düşüncelerini almak üzere hazırlamış olduğumuz görüşme formunda katılımcıların yaş ve cinsiyetleri dikkate alınmamıştır. Çalışmamıza görüşleriyle katılan öğretim elemanlarından 7'si Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı diğer 4'ü ise Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği mezunudur. Yine bunların 3'ü lisans mezunu, 5 tanesi yüksek lisans geriye kalan 3 tanesi de doktoralı kişilerdir. Bu alana özgü deneyimleri 2 ila 9 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının kendi eğitim-öğretimleri sırasında aldıkları yabancı diller; 1 tanesi Almanca diğerlerinin tamamı İngilizcedir.

Uzmanlara yöneltilmiş olduğumuz sorular yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlara yöneliktir. Cevap olarak ‘‘Nadiren, Zaman Zaman, Sık sık ve Hiç’’ seçenekleri sunulmuştur. Yöneltilmiş olduğumuz sorulara karşılık çalışmamıza katılan uzmanlarımızın verdiği yanıtlar sırasıyla tablolarda belirtilmiştir.

**Tablo 9: Ses Özellikleri Yanıtları Frekans ve Yüzdeleri**

	Nadiren		Zaman zaman		Sık sık		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
c,ç seslerinin karıştırılması	4	36,4	2	18,2	4	36,4	1	9,1	11	100,0
d,t seslerinin karıştırılması	4	36,4	4	36,4	2	18,2	1	9,1	11	100,0
ı, i seslerinin karıştırılması	1	9,1	1	9,1	9	81,8	0	0,0	11	100,0
o,ö seslerinin karıştırılması	1	9,1	2	18,2	8	72,7	0	0,0	11	100,0
p,b seslerinin karıştırılması	5	45,5	4	36,4	2	18,2	0	0,0	11	100,0
s, ş seslerinin karıştırılması	6	54,5	1	9,1	3	27,3	1	9,1	11	100,0
u,ü seslerinin karıştırılması	1	9,1	3	27,3	7	63,6	0	0,0	11	100,0

sessiz harf yutma	3	27,3	4	36,4	4	36,4	0	0.0	11	100,0
sesli harf yutma	3	27,3	4	36,4	4	36,4	0	0.0	11	100,0
sesli harf ekleme	1	9,1	7	63,6	2	18,2	1	9,1	11	100,0
sessiz harf ekleme	4	36,4	5	45,5	1	9,1	1	9,1	11	100,0
ünlü daralması	1	9,1	6	54,5	4	36,4	0	0.0	11	100,0
ünlü düşmesi	5	45,5	5	45,5	1	9,1	0	0.0	11	100,0
ünsüz benzeşmesi	2	18,2	5	45,5	4	36,4	0	0.0	11	100,0
ünsüz türemesi	1	9,1	9	81,8	1	9,1	0	0.0	11	100,0
ünsüz düşmesi	2	18,2	7	63,6	2	18,2	0	0.0	11	00,0

Bu başlık altında öğretim elemanlarının yazım yanlışları hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim elemanlarına yazım yanlışlarını değerlendirmek üzere 4 seçenekli bir anket hazırlanmıştır. Bu anket formunda öğretim elemanlarına “Nadiren”, “Zaman Zaman”, “Sık Sık” ve “Hiç” seçenekleri verilmiş ve bu seçeneklerin altına değerlendirme yapmaları istenmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde ses özellikleri frekans tablosunda; %81’lik oranla “Sık Sık” seçeneğiyle ı ve i seslerinin karıştırılması başı çekmektedir. Sıralamada en çok “Sık Sık” seçeneğinin yüzdesi dikkate alınmıştır. Zira en fazla yanlış yapılan yazım seçeneğine işaret etmektedir. I, i sesleriyle ilgili olarak, “Nadiren” ve “Zaman Zaman” seçenekleri frekans yüzdeleri 9,1, ve “Hiç” seçeneği 0’dır. O ve ö seslerinin karıştırılması, “Sık Sık” seçeneği ile %72 iken, “Nadiren” 9,1 ve “Zaman zaman” seçeneğinin frekansı 18’dir.

U, ü seslerinin karıştırılmasının frekans yüzdeleri; “Nadiren” seçeneğinde, 9,1, “Zaman Zaman” seçeneğinde 27 iken bu oran “Sık Sık” seçeneğinde 63’e çıkmaktadır.

Uzman görüşlerini yansıtan bu verilerle öğrencilerin yazdıkları kompozisyonda ses özelliklerine göre yaptıkları yanlış yüzdelerinin pek uyduğunu söyleyemiyoruz. Zira öğrenci yazım yanlışları tablosunda ı, i seslerinin karıştırılması %57.50’lik bir oranla 23 yanlışla işaret etmektedir. Halbuki uzman görüşleri tablosunda bu oran %81 çıkmıştı. Aslında yüzdeler olarak aralarında fark çıkmış olsa da; her iki tabloda da ı, i seslerinin en fazla karıştırılan sesler olduğu yönünde bir ilişkiyi de göz ardı etmemek gerekir. Ancak ikinci en fazla yanlış yüzdesi uzman frekans tablosunda %72 ile o, ö seslerinin karıştırılmasına verilirken, öğrenci kağıtları ikinci sıraya %47.50’lik bir oranla u, ü seslerinin karıştırıldığını göstermektedir. Bunu her iki tarafta da düşük yüzdelerle diğer seslerin karıştırılması, ünlü ünsüz uyumları izlemektedir.

**Tablo 10: İmlâ Yanlışları Frekans ve Yüzdeleri**

	Nadiren		Zaman zaman		Sık sık		Hiç		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
bağlaç yanlışları	2	18,2	6	54,5	3	27,3	0	0,0	11	100,0
birleşik kelimelerin yazılışı	5	45,5	4	36,4	2	18,2	0	0,0	11	100,0
büyük harflerin yazılışı	2	18,2	6	54,5	3	27,3	0	0,0	11	100,0
deyimlerin yazılışı	5	45,5	4	36,4	2	18,2	0	0,0	11	100,0
fiil çekimiyle ilgili yazılışlar	2	18,2	5	45,5	4	36,4	0	0,0	11	100,0
ile’ ekinin yazılışı	8	72,7	3	27,3	0	0,0	0	0,0	11	100,0

'imek' ek fiilinin yazılışı	3	27,3	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	100,0
iken'in yazılışı	4	36,4	5	45,5	1	9,1	1	9,1	11	100,0
ikilemelerin yazılışı	5	45,5	6	54,5	0	0,0	0	0,0	11	100,0
'imek' ek fiilinin yazılışı	3	27,3	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	100,0
'ki'nin yazılışı	2	18,2	5	45,5	4	36,4	0	0,0	11	100,0
ne....ne'nin yazılışı	8	72,7	1	9,1	1	9,1	1	9,1	11	100,0
mastar ekinin yazılışı	1	9,1	7	63,6	3	27,3	0	0,0	11	100,0
pekiştirmeli sıfatların yazılışı	3	27,3	4	36,4	3	27,3	1	9,1	11	100,0
sayıların yazılışı	6	54,5	4	36,4	0	0,0	1	9,2	11	100,0
soru eki 'mi'nin yazılışı	7	63,6	2	18,2	2	18,2	0	0,0	11	100,0
söz dizim yanlışları	1	9,1	6	54,5	4	36,4	0	0,0	11	100,0
Türkiye kelimesinin yanlış kullanımı	3	27,3	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	100,0

İmlâ tablolarına baktığımızda; en fazla oranı %90'lık bir yüzde ile büyük harfelerin yazılışı almaktadır. Uzman görüşlerinde bu oran, zaman zaman seçeneğinde %54'lük oranla ve sık sık seçeneğinde %27'lik oranla seyretmektedir. Öğrencilerin tablosunda en yüksek oran büyük harflerin yazılışında görülürken, uzman görüşlerinde bu oran yarı yarıya düşmektedir. Yani öğrencilerin kağıtları uzmanların değerlendirmelerini doğrulamamaktadır. Öğrenci kağıtlarında sözdizim yanlışlarının oranına baktığımızda bu oran %67.50 iken, bu yanlışa uzman değerlendirmeleri zaman zaman seçeneğinde %36 verilirken sık sık seçeneğinde %54 verilmiştir. Bu oranlarda sık sık seçeneğini dikkate alırsak, öğrenci yüzdesiyle aralarında bir yakınlık olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci tarafında bağlaçların oranı %62.50 iken uzman tarafında bu oran sık sık seçeneğinde %36'ya düşmektedir. Aynı şekilde öğrenci



tablosu fiil çekimleri yanlış yüzdesini %62.50 verirken, uzman değerlendirmeleri sık sık seçeneğinde buna %36'lık bir oran vermektedir. Diğerleri her iki dağılımda da zaman zaman benzer rakamlar vermektedir.

**Tablo 11: Noktalama Yanlış Frekans ve Yüzdeleri**

	Nadiren		Zaman zaman		Sık sık		Hiç		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
eğik çizginin kullanımı	3	27,3	4	36,4	4	36,4	0	0,0	11	100,0
İki nokta (:)	3	27,3	5	45,5	3	27,3	0	0,0	11	100,0
kesme işaretinin kullanımı	4	36,4	3	27,3	4	36,4	0	0,0	11	100,0
kısa çizginin kullanımı	3	27,3	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	100,0
Nokta (.)	5	45,5	1	9,1	3	27,3	2	18,	11	100,0
Noktalı virgül (;)	1	9,1	5	45,5	5	45,5	0	0,0	11	100,0
Parantez ( )									11	100,0
satır sonu kelime bölünmesi	4	36,4	1	9,1	4	36,4	2	18,	11	100,0
Soru işareti (?)	8	72,7	1	9,1	0	0,0	2	18,	11	100,0

tek tırnak işaretinin kullanımı	2	18,2	4	36,4	5	45,5	0	0,0	11	100,0
ters eğik çizginin kullanımı	1	9,1	5	45,5	5	45,5	0	0,0	11	100,0
Tırnak işareti (“”)	3	27,3	6	54,5	2	18,2	0	0,0	11	100,0
uzun çizginin kullanımı	2	18,2	5	45,5	4	36,4	0	0,0	11	100,0
Üç nokta (...)	5	45,5	4	36,4	2	18,2	0	0,0	11	100,0
Ünlem işareti (!)	6	54,5	4	36,4	1	9,1	0	0,0	11	100,0
Virgül (,)	6	54,5	2	18,2	3	27,3	0	0,0	11	100,0

Öğrencilerin noktalama işaretlerine ait yüzdeleri arasında ilk sırayı %67.50 ile virgül almaktadır. Uzman frekans yüzdeleri tablosunda virgüle zaman zaman seçeneğinde %54, sık sık seçeneğinde ise %27 verilmiştir. Yine öğrenci kısmında ikinci sırada %62.50 ile nokta gelmektedir. Uzman tablosunda noktanın kullanımı konusunda zaman zaman diyenlerin oranı %45 iken sık sık seçeneğini işaretleyenler %27 oranındadır. Diğer bir noktalama işareti, soru işaretidir. Öğrencilerin %25'i soru işaretini ya yanlış kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Uzman değerlendirmeleri ise bu yanlış zaman zaman seçeneğinde %72 vermiştir.

Bu karşılaştırmalı değerlendirmemizi düşük yüzdelerle diğer yazım yanlışları izlemektedir. Öğrenci tabloları ile uzmanlara ait frekans yüzdeleri zaman zaman birbirine benzer sonuçlar verirken, zaman zaman da farklı rakamlar vermiştir. Bu

sonuçlara bakarak, öğrencilerin yazım yanlışlarını düzeltmeleri için biraz daha gayret etmeleri gerektiğini düşünöyoruz. Uzmanların bu yanlışların farkında olmadıklarını söyleyemeyiz. Çünkü onlardan bahsederken uzman diyoruz. Ancak dil öğretimi uzun bir süreci kapsayan zahmetli bir iştir. Tek başına öğretim elemanın da üstesinden geleceğı bir şey değildir. Öğrencilerin de kendilerine öğretilen konuları evde mutlaka pekiştirmeleri, bol bol tekrar etmeleri gerekir. Yazılan kompozisyonlarda açıkça söylemek gerekirse B2 düzeyinde bir öğrencinin yapmaması gereken yanlışlar vardır. Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının yazma becerisine biraz daha fazla zaman ayırması gerektiğine işaret etmektedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Sonuç

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazım yanlışlarını tespit etme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacına yönelik olarak yürütülmüştür. Eklemeli bir dil olan Türkçe ses, yapı ve sözdizim özellikleriyle diğer dillerden farklılıklar göstermekte bu yüzden de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bazı öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaktadırlar. Çalışmanın örnekleme olarak belirlediğimiz B2 düzeyindeki 40 öğrenciye yazdırılan kompozisyon kağıtları incelendiğinde oldukça fazla yazım yanlışı yapıldığı görülmüştür. Bunları öğrenenlerin, ana dillerinin etkisine, Türkçenin kendine has özelliklerine, öğrencilerin motivasyon eksikliklerine, yaşadıkları yeni topluma uyum sorunları ve benzeri sebeplere bağlamak mümkündür. Çalışma sadece öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlandırılmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman 11 öğretim elemanının da görüşlerine başvurularak yapılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma öğretimi alfabe, kelime, kısa cümle kurma, paragraf ve metin öğretimi gibi aşamalar yoluyla yapılan bir süreç izler. Türkçe öğretimi sırasında yazma becerisi hem dili öğrenen hem de öğreten için bazı zorlukları içerisinde barındırır. Yazma eylemi, öğrenenin kendisini yazılı olarak ifade etmesine yarayan önemli bir araç olmanın yanında, aynı zamanda öğrenenin yazma becerisinde ne düzeyde olduğunu da gösteren somut bir gösterge niteliğindedir. Yabancı dil öğretiminde öğretim elemanının sadece öğretmeye odaklanması bir başarı getirmez. Bu alanda çalışan öğretim elemanları, hedef kitlesini iyi analiz etmek, onların ait oldukları dil kökenini, o dilin alfabe, sözdizim kurallarını, öğrenenlerin kültürel özelliklerini, yaş, ilgi ve beklentilerini bilmek zorundadırlar. Zira, dil öğrenimi sırasında kişinin hedef dili niçin öğreneceğini, beklentilerini ne derece karşılayacağını bilmesi dilin zorluklarının üstesinden gelmesine yardımcı olur, kişiyi motive eder. Yabancı öğrencilere ev sahipliği eden ülkenin kültürü hiç şüphesiz öğrenenler üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenenler eğer geldikleri ülkeye ve o ülkenin kültürüne karşı önyargılardan uzak

olumlu tutum ve davranışlar geliştirmişlerse bu yaklaşım hedef dili öğrenme isteğini artırır. Uyum güçlüğü çekmeyen öğrenci kendisini daha rahat hisseder. Aksi halde dil öğrenme çok zor bir sürece girer. Çalışmamızda 40 öğrencinin hangi coğrafyadan ve hangi kültürden geldikleri bilinmemekle birlikte, genellikle çoğunluğunun Türk soyundan ve müslüman ülkelerden geldiklerini söyleyebiliriz.

Dil öğrenimi sırasında yazım yanlışlarını belirlemek için 40 öğrenciye kompozisyon yazdırılmış ve veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Elde edilen verilerde en sık yapılan yanlışlıklar; Noktalama ve Yazımla (ses bilgisi-dil bilgisi-sözdizimi) İlgili Yanlışlar, Süreç Temelli ve Unutma Kaynaklı Yanlışlar başlıkları altında verilmiştir. Bu verilere bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun; %90'lık bir oranla büyük harflerle sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu konuda 36 yanlış belirlenmiştir. Yani cümleye başlarken büyük harfle başlanmadığı ve cümle ortasında veya sonunda büyük harf kullandıkları görülmüştür. Bunu %67,50'lik bir oranla 27 virgül ve sözdizim yanlışları takip etmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun düştüğü yazım yanlışları arasında %62,50 oranla bağlaçların kullanımı, nokta konulmaması ve fiil çekiminde zorlanma yer almaktadır. Diğer bir ciddi yanlış %57,50'lik bir oranla ı ve i seslilerinin karıştırılmasıdır. Bu yanlışların adedi 23'tür. U, ü sesli harflerini karıştıranların oranı ise %47,50'dir. Bu seslere özgü 19 yanlış belirlenmiştir. Daha sonra %37,50'lik oranla sesli harf düşmesi, %32,50 oranla sesli harf ekleme, bunları düşük yüzdelerle s-ş, d-t, c-ç, p-b harflerinin karıştırılması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ki'nin, de da'nın, soru eki mi'nin, iki nokta ve üç noktanın kullanımı gibi yazım yanlışları izlenmektedir. Kısa, uzun ve eğik çizgi, tırnak işareti, ünlem, noktalı virgölün, iken'in yazılışında yanlış yapılmadığı gözlemlenmiştir.

Yazım sırasında karşılaşılan sorunların alfabe kaynaklı olduğunu söyleyebiliriz. Türkçede sekiz ünlü harfe karşılık Arapçada üç işaretle karşılanması, yazarken ünlü harfi yazmamalarına veya 'a' yerine 'e'; 'ı' kullanacağı yere 'i' kullanmalarına sebep olmaktadır. Diğer alfabelerde de Türkçedeki sekiz ünlünün fonksiyonunu üstlenen farklı harf veya işaretler mevcuttur. Türkçenin sondan eklemeli dil olması büyük-küçük ünlü uyumunda sorun çıkarmaktadır. Diğer bir sorun Türkçedeki hâl eklerinin kullanılmasında yaşanmaktadır. Öğrenenlerin en zorlandıkları kurallar arasında

büyük-küçük ünlü uyumu ve hâl eklerinin yerleştirilmesi yer almaktadır. Bu konuda yaşanan sorun, öğrenenlerin Türkçedeki eklerin kendisinden önce gelen seslere göre değişeceğini anlayamamış olmalarına bağlanabilir.

Ses bakımından sessiz harf yutma, ünlü daralması, ünlü düşmesi ünsüz benzeşmesi, ünsüz yutması, sesli harf ekleme, sessiz harf ekleme gibi yanlışlar da göze çarpmaktadır. Diğer yandan u, ü, o, ö, p, b, d, t, s, ş, c ve ç harfleri de sıkça karıştırılmaktadır. Ayrıca fiil çekim eklerinde de ciddi oranda bir yanlış söz konusudur. 25 fiil çekim yanlışlığı görülmüştür.

Söz dizim yanlışları da ciddi bir soruna işaret etmektedir. Tespit edilen 27 yanlış, öğrencilerin sözdiziminde çok fazla zorlandıklarının göstergesidir. Örneğin Fransızcada sözdiziminde özne, fiil, yüklem izlenirken Türkçede Özne, nesne ve yüklem şeklindedir. Kişi uyumu, iyelik eki, şahıs ve tamlama ekleri de diğer yanlışlar arasındadır.

Noktalama işaretlerinden noktanın, virgülün ve soru işaretinin konulmasında da öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yanlış yüzdeleri öğretim elemanları anket formlarından elde edilen frekans yüzdeleriyle karşılaştırıldığında zaman zaman bazı seçeneklerde benzerlik olsa da en sık yapılan hata yüzdeleri arasında bir benzerlik görülmemektedir. Bunun sebepleri değişkenlik gösterebilir. Belki yapılan yazım yanlışlarını düzeltmeye ve kalıcı beceri kazanmalarına yönelik çok fazla alıştırmaya yapmamaları olabileceği gibi, öğrencilerin de bunları zamana bırakarak çok dikkate almamaları söylenebilir. Ayrıca okul dışında buldukları çevrede daha çok konuşma becerisinin kullanılması, yazma becerisi için artı bir çalışma yapılamaması da etkili olabilir. Oysa yazma becerisi sadece yazma çalışmalarıyla geliştirilecek bir beceri değildir. Mutlaka okuma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik çalışmalarla desteklenmesi gerekir. Özellikle okuma çalışmaları, kişinin imlâ ve yazım yanlışlarını düzeltmesine rehberlik eder.

Yazma becerisinin kazandırılması için öğrencilere çok fazla kompozisyon ve dikte çalışması yapılmalı, bunlar ilgili öğretim elemanı tarafından tek tek incelenerek

işaretlenmeli ve öğrenciyle bire bir konuşularak yapılan yanlışlara dikkati çekilmelidir. Bu açıdan bakılınca da yazma becerisi zor ve uzun bir süreci gerektirir.

Yapılan yazım yanlışlarına bakarak öğrencilerin motivasyonunu bozacak, cesaretlerini kırarak yaklaşımlardan uzak durulmalıdır. Hangi yabancı dil olursa olsun öğrenenler yanlış yapar, yanlışlarını düzelterek hedef dilde kendini geliştirir.

Yapılan yanlışlar Türkçenin ses, yapı ve sözdizim özelliklerinden kaynaklı olabileceği gibi, öğrenenin anadilinin hedef dile etkisiyle ve öğrenenin dikkatsizliğiyle de açıklanabilir. Öğrenenin yaşı, hazır bulunuşluğu, ilgisi, dil öğrenme amacı da başarıda belirleyici rol oynar. Hedef dile ve kültüre yönelik yaklaşımlar da dil öğrenimine etki eden faktörler arasında görülebilir. Yazma eğitimi bu açıdan önemlidir. Öğrencinin neyi anlayıp anlayamadığını, daha çok hangi konularda sorun yaşadığını anlamaya yarayan delil niteliğindedir.

## **5.2 Öneriler**

Yabancı dil öğretimi sırasında dört temel becerinin kazanımları açısından yazma becerisinin zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Collins ve Gertner'e (1980, s. 67) göre bu zorluğun sebebi tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçim bilim) ve sözcük yapısından oluşan dört temel yapısal düzeyin aynı anda karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu zorluklar yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde uygun yöntem, yazma sürecindeki aşamalar ve yazma eğitimi veren kişinin dil bilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, iletişim yeterliliği ve kültürel yeterlikteki bilgi birikimi sayesinde kontrollü bir şekilde aşılabilecek bir süreçtir. Way, Joiner ve Seaman (2000) bu odak noktalarındaki zorlukların aşılması için şunları önermektedir:

- Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır.
- Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.

- Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne + eylem + nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne + nesne + yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye anında rehberlik etmelidir.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Aktaran; Tiryaki, 2013, s. 39).
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye gelen öğrencilerin kültürel çeşitliliğini ve dil düzeylerini göz önüne alarak programlar hazırlanmalıdır.
- Yabancı dil öğrencilerinin bireysel farklılıklarına, yaşlarına, algılama düzeylerine göre sınıflar oluşturulmalı ve bunlara uygun yöntem, araç gereç, ders kitabı hazırlanmalıdır.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin anadillerine göre sınıflar oluşturulmalıdır. Bu sınıflar dil öğreniminin ilk aşamalarında olabilir. Örneğin; anadili Fransızca olan öğrenciler için Frankofon bir sınıf, Arapça olanlar için Arapça sınıfı, Türk Cumhuriyetlerinden gelenler için de ayrı sınıflar oluşturulmalı. Bu dil sınıflarında öğrencilerin anadilleriyle karşılaştırmalı bir dil öğrenimi yapılabilir.
- Başlangıç seviyesinden itibaren karşılaşılan dilsel hatalar düzeltilmelidir.
- Türkçenin ses, yapı ve sözdizim özellikleri dikkate alınarak öğrenmeyi kolaylaştıracak, alıştırmalar, kompozisyon ve dikte çalışmaları, dinleme ve okuma metinleri hazırlanmalıdır.



- Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler.
- Okuma, yazmak için en doğru rehberdir. Okuma yoluyla öğrenciler nasıl yazılması gerektiğini öğrenirler. Onlara mutlaka seviyelerine uygun okuma metinleri tavsiye edilmelidir.
- Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür aktarımı olduğu gerçeği unutulmamalı ve bu doğrultuda Türk kültürü de bir dayatma değil bir zenginlik olarak benimsetilmeye çalışılmalıdır.
- Öğretim elemanları alanlarında donanımlı olmalı ve hangi beceriyi nasıl kazandıracağını iyi bilmelidir.
- Önceden öğretilmiş kural ve açıklamalar sık sık tekrar edilmeli, sürekli yapılan yanlışlıkların üzerinde durularak doğru beceri kazanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim elemanları öğrenciyle iyi iletişim kurabilmeli, zorlandığı durumlarda ona yardım elini uzatmalı ve onu başarabileceğine inandırmalıdır.
- Öğretim elemanı, Türkçeyi öğretirken farklılıkları zenginlik olarak görmeli, hiç kimseye karşı ön yargılı olmamalı, kimseye karşı dilinden, inancından, renginden dolayı ayrımcılık yapmamalıdır. Herkese hoşgörüyle bakmalıdır.
- Türkçenin ‘sevgi dili’ olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanımı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Akdoğan, G. (1993), *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları. *Millî Folklor*, 25 (100).
- Aksan, D. (2007). Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M, (2009). Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi, *Dil Dergisi*, 145, 7-27.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dilbilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2) 167–188.
- Aytekin, H. (2010). Belçika’da Türkçenin Öğretimi, Mevcut Uygulamalar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*. Ankara: Promeda Yayınları.
- Aytekin, H. (2014). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Bu Bağlamda Çok Dillilik. Ankara: *Türkiz Dergisi*, 27, 5.
- Barın, E. (1992). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi*. Ankara, Türkiye: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR-XXX-/2011-Bahar*, 311-317.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri. *Türk Yurdu*, sayı:255, s. 61-63.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Coşkun, E. (2011b). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. (Ed.: Murat Özbay), Yazma Eğitimi. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi Yayıncılık, 45-83.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olarak Türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 2.
- Değer, A.C. ve Fidan, Ö. (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri. Ankara: Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu 6.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), 241-249.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR-XXX/2011-Güz*, 51-72.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Demirel, Özcan (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi. *Dil, Kültür ve Çağdaşlaşma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İnkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. Ankara: *Milli Eğitim Dergisi*. 33, Sayı 167, ss.71-82
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duran, S. (2010). Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, S. (2017). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ercilasun, A. Bican. (1984). *Dilde Birlik*. İstanbul: Cönk Yayınları.
- Erdoğan, Ö., ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Gencan, T. N. (2007). *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara Üniversitesi Basımevi. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama, *Dil Dergisi, Sayı: 168/2*. 31-42.
- Göçer, A. (2008). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara Başkent Üniversitesi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi (Writing Education In Turkish Teaching). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Resarch)*, Volume: 3, Issue: 12, Summer 2010, s. 178-195.
- Gumil Yev, L. N. (2002) *Eski Türkler*, (Çev. Ahsen Batur). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğretmen Unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5, Issue 2, s.129-134. April.
- Gülensoy T. (2000). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hafız, H. D. (2015). *8-12 Yaş Aralığındaki Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kapar Kuvanç. E.B. (2008). Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılarla Türkçe öğretimi. *TÜBAR-XXVII*, Bahar, 407- 421.

- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. (Ed.M. Özbay). Yazma Eğitimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kerimoğlu, C. (2017). *Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergibilim ve Türkoloji Genel Dilbilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırkkılıç, A. (2002). *Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Atatürk Dizisi 575.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Mårtensson J, Eriksson J, Bodammer NC, Lindgren M, Johansson M, Nyberg L, Lövdén M. (2012). Growth of language related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage*. Epub Jun 29.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, Öğrenme-Öğretme- Değerlendirme*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirme Önceliği ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme. Erişim adresi: [http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf) adresinden 09.04.2018'de alınmıştır.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özkan, A. A. (1992). Yabancıların Türkçeyi Öğrenme Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlıları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi Nedenleri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Schneider, G. (2004). *Avrupa Konseyi Yabancı Dil Ortak Kriterleri. Avrupa Birleşiyor*. İstanbul, 1. Uluslararası Almanca Eğitim Kongresi, Avrupa Koleji, s. 45-47.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheils, J. (1999). *European Year of Languages 2001*. Towards a language portfolio for all. Strasbourg: Babylonia, s. 62-63. Erişim adresi: [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim.../167/index3demirel.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim.../167/index3demirel.htm).
- Şahin, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi / kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Türkiye: Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 Kış 6 (1), 249-279.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Toparlı, R., Karakaş, Turan ve Vural, H. (1995). *Türk Dili*. Sivas: Seyran Yayınları.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), s. 461-472.
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 15-22). Ankara: Grafiker.
- Yağmur, Kutlay (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (Ed.: Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur). Ankara: Grafiker Yayınları, s.181-200.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

