



TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

18-19-20 MAYIS/MAY
2017 ALANYA
ALAADDIN KEYKUBAT UNIVERSITY



TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

EĞİTİM BİLİMLERİ

Educational Sciences

18-19-20 MAYIS/MAY

2017 ALANYA

ALAADDIN KEYKUBAT UNIVERSITY

ISBN: 978-605-67575-7-0

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDEKİ YAZIM SORUNLARI: BİR HATA ANALİZİ ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Çukurova Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU

Çukurova Üniversitesi

Öz

Yazma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi sürecinde kazandırılması en zor beceri olarak kabul edilmekte, bu durum geliştirilmesi için çok fazla çaba harcamayı gerekli kılmaktadır. Yazma becerisi öğrenciler tarafından da zor bir beceri olarak algılanmakta, bu algı öğrenci metnlerinin yeterince yetkin ve yeterli bir seviyeye ulaşmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunlarını belirlemek ve söz konusu sorunları hata analizi bağlamında sınıflandırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim görmekte olan B1 düzeyindeki 60 öğrencinin yazdığı öyküleyici metinler değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun B1 düzeyinden seçilmesinin nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin hedef dilde nitelikli bir yazılı anlatım seviyesine ulaşmış olduklarının varsayılmasıdır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiş, saptanan hatalar ortak kullanımlardan yola çıkarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin benzer şekilde yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Böylece dil öğreticilerinin en çok yapılan hatalar üzerinde durabilecekleri ve yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde daha etkili uygulamalar yapabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazım sorunları, hata analizi.

Abstract

Writing skill is considered to be the most difficult to acquire in the course of both mother tongue and foreign language teaching. This situation requires a lot of effort to develop. Writing skill is also perceived as a difficult skill by students. This perception makes it difficult for students' texts to gain a sufficiently competent and sufficient level. In this context, purpose of the research is to identify the writing problems in narrative texts written by learners who are learning turkish language as a foreign language and to classify the related problems in the context of errors. In the research, document review which is deal with qualitative research methods is used. Narrative texts written by the 60 students at the B1 level in Çukurova



University Turkish Language Teaching Research and Application Center and Adana Science and Technology University Turkish Language Teaching Research and Application Center were evaluated. The reason for choosing the study group at level B1 is to assume that the students at this level have reached the level of written expression on the target language. Obtained data contents are analyzed by content analysis and the faults detected are classified by way of common use. As a result of the research, similar mistakes made by students learning Turkish language as a foreign language were identified and their reasons were discussed. Hence, it is thought that language tutors will be able to lay emphasis on the most common mistakes and make more effective practices on the period of the development of writing skills.

Keywords: Turkish language teaching as a foreign language, writing skills, misspelling, error analysis.

GİRİŞ

Anlatmaya dayalı bir dil becerisi olarak yazma; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma becerisi ifadenin kalıcılığını sağlaması nedeniyle insanlık tarihine katkı sağlayarak geçmişten günümüze kadar en önemli iletişim aracı olma rolünü üstlenmiş, bazı tarihçiler tarafından uygarlığın başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Bu önemli ve büyük rolüne rağmen, ihtiyaç olarak görülmesi gerekirken, yazma becerisinin kullanılma oranının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Hatta dil becerileri arasında en az yazma becerisine zaman ayrılmaktadır. Günlük yaşamda insanlar dinlemeye .40, konuşmaya .35, okumaya .16 yer verirken, yazmaya sadece . 9 oranında zaman ayırmaktadırlar (Yılmaz, 2006). Bu sonucun ortaya çıkmasında yazma becerisinin doğasından kaynaklanan özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Byrne, 1988; Demirel, 1999).

Byrne'a (1988) göre yazma becerisinin zorluğu yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Yazma sırasında konuşmada olduğu gibi etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması; bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorlaması yazma sürecindeki psikolojik sorunlardır. Konuşma sırasında dilbilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların daha az fark edilmesi, bu yanlışlara yazıdaki kadar önem verilmemesi ve bu yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi söz konusuysa, yazma sürecinde yazının kalıcılığı ve hataların okurun gözü önünde olması yazma becerisini dilbilgisel açıdan zor bir beceri haline getirmektedir. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde ve doğal bir şekilde kazanılmayıp okulla kazanılmasından kaynaklanmaktadır (Akt. Maltepe, 2006). Bu nedenlerle hem ana dilin edinilmesi hem de ikinci bir dilin öğrenilmesi sürecinde yazma becerisi geliştirilmesi en zor beceridir.

Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Ancak yazma becerisini geliştirmek hem bilişsel açıdan belli bir aşamaya gelmeyi hem de hedef dili iyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle yabancı bir dilde yazma becerisinin gelişmesi kolay değildir. Barın'a (2009: 21) göre kişinin yazı ile verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için iletini hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla daha yavaş gelişmektedir. Dil öğretiminde dil becerileri zincirinin son halkası olarak görüldüğünden ise geliştirilmesi sona bırakılmaktadır.



Yazma becerisi ikinci bir dili öğrenirken sadece o dilde iletişim kurmaya katkı sağlamamakta, önemli bir görevi daha üstlenmektedir. Yani ikinci dilde yazmayı öğrenmenin tek amacı insanlarla iletişim kurmayı öğrenmek değildir. Yazma öğrencilere dil bilimsel yapıları, deyimleri, sözcükleri doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme şansı vermektedir (Raimes, 1983: 3, Akt. Selvikavak, 2006: 15). Bu nedenle yazma becerisi aslında dil öğretim sürecinin niteliğinin somut bir göstergesi olmaktadır ve hedef dildeki bireysel gelişimi net olarak göstermesi bakımından diğer dil becerilerinden farklılık arz etmektedir. Bu yönüyle de dil öğretimine katkısı büyüktür.

Yazma Becerisi ve Hata Analizi

Yabancı bir dil öğrenen kişi ilk aşamada öğrendiği dil ile ana dili arasında benzerlikler kurmaya çalışmaktadır. Lado'ya (1957: 2) göre, bireyler kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedir. Bu olay gerek üretici olarak, konuşmaya ve yeni kültürde edimde bulunmaya çalıştıkları zaman, gerekse alıcı olarak hedef dili ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıkları zaman gerçekleşir. Yabancı dil öğrenen öğrenciye bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay, benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir. Lado'nun bu görüşü, karşıtsal çözümleme ile ilgili ortaya konulan güçlü görüştür. Güçlü görüşe göre, ikinci dil öğrenirken yapılan yanlışların nedeni, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Hedef dil ile ana dili arasında karşıtsal çözümleme yapılarak öğrencilerin yapacakları olası yanlışlar önceden kestirilip ona göre önlemler alınabilir (Akt. Bölükbaş, 2011: 1358).

Zayıf görüş ise karşıtsal dilbilim alanında ortaya çıkan diğer görüştür. Zayıf görüş, karşıtsal çözümleme yoluyla ana dili ve hedef dilin karşılaştırılmasının yalnızca öğrencilerin yaptıkları yanlışların açıklanmasını mümkün kılabileceğini (Çetinkaya, 2015), ancak dil binlerce öğeden oluşan bir bütün olduğundan karşıtsal çözümleme ile öğrencilerin tüm yanlışlarını kestirmenin mümkün olmayacağını (Wardhaugh, 1970) savunmaktadır. Boss'a (2005) göre öğrenci yanlışlarının nedenlerinden biri ana dili girişimidir. Bu durum ana dili ve hedef dil arasındaki olumsuz ve olumlu aktarımdan kaynaklanmaktadır. Ana dilinin ve hedef dilin yapılarının birbirinden farklı olduğu durumlarda olumsuz aktarım, benzer olduğunda ise olumlu aktarım gerçekleşmektedir (Akt. Çetinkaya, 2015: 168).

Hata analizi yazma eylemini gerçekleştirirken yapılan tüm hataların ana dili girişiminden kaynaklanmadığını savunur. Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenenlerin yazdıkları metinlerdeki hataların karşıtsal çözümlemeyle açıklanmasının yeterli olmadığına dair düşünceler yazma becerisinin hata analizi yoluyla incelenmesi yaklaşımını doğurmuştur.

Sridhar (1976) hata analizinin hedef dilin kurallarının gözden geçirilmesini sağlayarak gerçek ve varsayımsal olmayan problemlerden veri sağladığını ifade etmiştir (Akt. Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 53). Böylece hata analizi hem diller arası girişimi hem de dil içi gelişimi öğrenmek için yanlışların kaynağını belirlemeyi amaçlamaktadır (McLaughlin, 1987). Corder (1973) hata analizinin aşamalarını beşe ayırmıştır. Bunlar öğrenilen dilde verilerin toplanması, yanlışların belirlenmesi, yanlışların tanımlanması, yanlışların açıklanması ve yanlışların değerlendirilmesidir (Akt. Ellis, 1994: 48). Hata analizi çalışmaları yabancı bir dili öğrenme sürecinde, öğrencilerin yaptıkları yaygın hataları tespit ederek ve sınıflandırarak dil öğreticilerine yol göstermektedir. Böylece dil öğretimi sürecinin planlayıcısı olan öğreticilere yazma becerisine dair geri bildirim sunarak daha etkili bir yazma eğitiminin tasarlanmasında önemli rol oynamaktadır.



Bu önemden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunlarını hata analizi yoluyla incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki sistemli/tekrarlı hatalar nelerdir?
 - Kelime/ek yazımı kapsamındaki hatalar nelerdir?
 - Ses/ses olayı kapsamındaki hatalar nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazma sürecinden kaynaklanan harf unutmaya dayalı hatalar nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki noktalama hataları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu bağlamda çalışmada temel veriler yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdir ve araştırma kapsamında söz konusu yazılı dokümanlar incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, ölçüt olarak B1 düzeyi belirlenmiş, B1 düzeyindeki öğrencilere öyküleyici metin yazdırılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunu B1 düzeyindeki 60 öğrenci oluşturmuştur. B1 düzeyinin ölçüt olarak belirlenmesinde öncelikle Avrupa Ortak Dil Kriterleri dikkate alınmıştır.

Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin belirlediği 6 dil düzeyi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2'dir. Bu dil düzeylerinden B1 düzeyinin yazılı anlatıma yönelik yetkinlik açıklaması şöyledir: “*Uzun tasvirler yapabilir, geçmiş deneyimlerinden bahsedebilir, gelecekle ilgili projelerini anlatabilir, çevresindeki hayvanları ve nesneleri betimleyebilir*” (Pillieux, 2005, Akt. Ada ve Şahenk, 2010: 73). Ayrıca Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan Kendini Değerlendirme Tablosunda B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisi açısından yapabilecekleri şöyle belirtilmiştir: “*Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim*” (Council of Europa, 2007, Akt. Ada ve Şahenk, 2010: 78).

Bu yeterlilik ölçütlerinden yola çıkarak araştırmacılar tarafından B1 düzeyindeki öğrencilerin öyküleyici bir metin yazabilmek için uygun olduğuna dair görüş birliğine varılmıştır. Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden B1 yeterlilik düzeyinde olan öğrencilerden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 60 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

	f	%
Cinsiyet		
Erkek	32	53,3



	Kadın	28	46,7
Yaş Aralığı	19-24	32	53,3
	25-30	25	41,7
	31-34	3	5
	Suriye	34	56,6
Ülke	Irak	6	10
	Benin	2	3,3
	İran	2	3,3
	Kazakistan	2	3,3
	Orta Afrika Cumhuriyeti	2	3,3
	Bangladeş	1	1,7
	Belarus	1	1,7
	Botsvana Cumhuriyeti	1	1,7
	Cezayir	1	1,7
	Cibuti	1	1,7
	Çin	1	1,7
	Filipinler	1	1,7
	Komorlar	1	1,7
	Kongo Demokratik Cumhuriyeti	1	1,7
	Kırgızistan	1	1,7
	Mali	1	1,7
	Yemen	1	1,7
	Arapça	43	71,6
	Fransızca	4	6,6
	Farsça	2	3,3
Ana Dili	Azerbaycan Türkçesi	1	1,7
	Bengali	1	1,7
	Filipino	1	1,7
	Kazakça	1	1,7
	Komorca	1	1,7
	Lingala	1	1,7
	Özbekçe	1	1,7
	Rusça	1	1,7
	Sango	1	1,7
	Setsvana	1	1,7
	Uygurca	1	1,7
	Yazma	38	63,3
	Dinleme	15	25
	Konuşma	4	6,7
	Okuma	3	5

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 32 (.53,3)’si erkek, 28 (.46,7)’i kadındır. Tablo 1’de yer aldığı biçimde yaş aralığı bakımından 19-30 yaş arası, çalışma grubunun .95’ini oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 3 (.5) öğrenci ise 30-34 yaş aralığındadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ülkeleri sorulduğunda, 34 (.56) öğrencinin Suriyeli, 6 (.10) öğrencinin de Iraklı olduğu; ikişer öğrencinin Benin, İran, Kazakistan, Orta Afrika Cumhuriyeti, birer öğrencinin de Bangladeş, Belarus, Botsvana Cumhuriyeti, Cezayir, Cibuti, Çin, Filipinler, Komorlar, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kırgızistan, Mali ve Yemen menşeli olduğu görülmüştür. Öğrencilere ana dilleri sorulduğunda 43 (.71,6) öğrenci Arapça yanıtını vermiştir. Çalışma grubundaki 4 öğrenci Fransızca, 2 öğrenci Farsça, birer öğrenci de Azerbaycan Türkçesi, Bengali, Filipino, Kazakça, Komorca, Lingala, Özbekçe, Rusça, Sango, Setsvana, Uygurca yanıtını vermiştir.



Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Türkçeyi öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisi sorulduğunda 38 (.63,3) öğrenci yazma, 15 (.25) öğrenci dinleme, 4 (.6,7) öğrenci konuşma, 3 (.5) öğrenci de okuma yanıtını vermiştir.

Verilerin Toplanması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde yazmaya yönelik ne tür hatalar yaptıklarını saptamak için öğrencilere öykü tamamlama etkinliği yaptırılmıştır. B1 düzeyindeki öğrencilerin aldıkları eğitim göz önünde bulundurularak deneyim ve izlenimlerini yansıtabilecekleri, betimlemeler yapabilecekleri bir olay metni yazabilecekleri varsayılmıştır. Bu varsayımdan hareketle öncelikle A1, A2 ve B1 düzeyinde hazırlanmış ders kitaplarında bulunan metinler ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler incelenmiş, bu doğrultuda çeşitli yazma konuları belirlenmiştir. Daha sonra bu konular uzman görüşüne sunulmuş, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden başlatıcı olayın verildiği bir öyküyü tamamlayarak en az 550-700 sözcükten oluşan bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama 2016-2017 öğretim yılının mart ayında yapılmış, öğrencilere yazmaları için 40 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Yazma sorunlarına yönelik olarak alan yazınında yapılan sınıflandırmalar ve Türk Dil Kurumunun yazım kılavuzu incelenmiş, hata türlerini içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bunun için her metin iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı okunmuş, metinler yapılan hataları saptamaya yönelik olarak değerlendirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen her bir öğrencinin yazdığı metinlerde yapılan hatalar sınıflandırılmış ve bu hataların ne sıklıkla yapıldıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar bu formda yer alan hata türlerini dikkate alarak hataların yapılma sıklığını kaydetmişler, formda yer almayan ancak metinlerde rastlanan hata türlerini de eklemişlerdir. Tüm metinlerin analiz edilmesi sonucunda yapılan hatalardan yola çıkarak sistemli/tekrarlı hatalar ile yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Böylece bu temalar altında yapılan hatalar ve hataların sıklıkları saptanmıştır. Sistemli/tekrarlı hatalar temasına yönelik kelime/ ek yazımı kapsamındaki hatalar ile ses / ses olayı kapsamındaki hatalar iki alt temayı oluşturmuştur. Daha sonra bu temalara yönelik olası kodlar tespit edilmiştir. Öğrenci metinlerinde saptanan bazı hatalara metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Metinlerdeki noktalama hatalarına ise yazıma yönelik hatalar başlığında ayrı olarak yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrenciler tarafından yazılan bir metnin sahip olması gereken niteliklerin saptanması amacıyla öncelikle ilgili alan yazını taranmış, yazma sorunlarına ilişkin sınıflandırmalar incelenmiş ve öğrenci metinlerinde aranacak hata türlerini içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu form, araştırmacıların değerlendirmelerini yani söz konusu hataların yapılma sıklığını yazdıkları bir form olup ilgili alan yazınındaki kuramsal bilgilere dayanmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların alan yazınıyla uyumlu olup olmadığı, oluşturulan kavramsal çerçevenin veri analizinde rehber olup olmadığı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) sorularına yanıt verecek nitelikte bir yol izlenmiş, bu



sürecin iç ve dış geçerliğe katkı sağlayacağı umulmuştur. Bununla birlikte çalışma grubu bir kurumdan seçilmemiş, iki farklı kurumdan seçilerek çeşitlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için verilerin analiz edilmesi sürecinde başka bir araştırmacının da görüşünü alma oldukça önemlidir. Söz konusu olan yazma becerisinin değerlendirilmesiyse bu daha da önem taşıyan bir duruma dönüşmektedir. Bu araştırma kapsamında güvenilirliği sağlamak için her bir öğrenci metni iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu incelemede araştırmacılar hem hataları tespit etmiş, hem de öğrenci metinlerindeki çeşitli hataları not almışlardır. Daha sonra iki araştırmacının yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmış, yapılan saptamalarda uyum sağlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tespit edilen yazım hataları “sistemli / tekrarlı hatalar” ve “yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar” olarak iki ana tema altında ele alınmıştır. Bu çalışmada noktalama hataları, yazıma yönelik hatalar başlığından ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Yazım Hatalarına Yönelik Bulgular

Tablo 2. Yazıma Yönelik Hatalar

			f	%	%	
SİSTEMLİ / TEKRARLI HATALAR	Kelime / Ek Yazımı	Büyük / Küçük Harf Kullanımı	Noktadan Sonraki Kullanım Hataları	94	.31,43	.97,10
			Özel Adların Yazımındaki Hatalar	48	.16,05	
		Kapsamındaki Hatalar	Birleşik Kelimelerin Yazımı	73	.24,41	
	Alıntı Kelimelerin Yazımı		51	.17,05		
	Bağlaç Olan “de”nin Yazımı		14	.4,68		
	Soru Eki {-mX}’nin Yazımı		12	.4,01		
	Bağlaç Olan “ki”nin Yazımı		7	.2,34		
	Dil Uyumlu		42	.30,90		
	Ses / Ses Olayı Kapsamındaki Hatalar	Ana Dili (veya Lehçe Farklılığı) veya Bilinen Diğer Yabancı Dil Nedeniyle Oluşan Hatalar	35	.25,74		
		Düzeltilme İşareti	14	.10,30		
		Ötüm Benzeşmesi	9	.6,62		
		Ünlü Benzeşmesi	8	.5,88		
		Süreklileşme / Süreksizleşme	6	.4,41		
		Ünlü Düşmesi	6	.4,41		
		Hedef Dilde, Konuşma Dilinden Yazı Diline Aktarılanlar	5	.3,67		
Ünlü Daralması		5	.3,67			
Göçüşme		3	.2,20			
Uzun Ünlü	2	.1,47				
Dudak Uyumlu	1	.0,73				
YAZMA SÜRECİNDE OLUŞAN HARF UNUTMA			13	100	.2,90	
TOPLAM			448	100	100	

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan hatalar genel olarak iki tema altında sınıflandırılmıştır: sistemli / tekrarlı hatalar, yazma sürecinde oluşan harf unutmaya. Sistemli / tekrarlı hatalar, bir dil



bilgisi verisine dayandırılabilen hatalardır ve öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki hataların .97,10'unu oluşturmaktadır. Sistemli / tekrarlı hatalar Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzunda da değinildiği üzere kelime / ek yazımı kapsamındaki hatalar ve ses / ses olayı kapsamındaki hatalar olmak üzere iki tema altında ele alınmıştır. Kelime / ek yazımı kapsamındaki hataların oranı .68,74 iken ses / ses olayı kapsamındaki hataların oranı .31,26'dır.

İlgili alan yazını incelendiğinde bazı araştırma sonuçlarının da bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin, Masorong (2010)'un çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 230 öğrencinin 678 yanlısının .83,2'sinin bölümsel hata olduğu, bunun çoğunluğunun da *yazımla* ilgili olduğu saptanmıştır (Akt. Çetinkaya, 2015). Bölükbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ana dili Arapça olan 20 öğrencinin yaptığı 372 yanlısın .55'inin *yazım ve noktalama* alanında olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda, özellikle ana dilinde olmayan bazı seslerin Türkçedeki varlığından kaynaklanan hatalar üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde, Büyükkız ve Hasırcı (2013)'nin çalışmasında da 42 öğrenciden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda .44,46 oranında *yazım ve noktalama* hatası saptanmıştır. Ak Başoğlu ve Can (2014), Balkan ülkelerinden gelen Türkçe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasından elde edilen verilerde yazımdan kaynaklı hataların çoğunluğunun *ses ve sözcük temelli* olduğunu saptamışlardır.

Yılmaz ve Bircan (2015) ise A2 seviyesindeki 22 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında *dil bilgisi hataları, sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar, söz dizimi hataları ve yazım-noktalama hataları* başlıkları altında öğrencilerin en çok .64,1 ile *yazım ve noktalama hatası* yaptıklarını tespit etmişlerdir. Çetinkaya (2015)'nin B2 düzeyinde 50 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğrenci hatalarının .15,73'ünün yazım hatası olduğu tespiti yer almaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yapılan araştırmada kelime / ek yazımı kapsamında dil öğrencilerinin en çok yaptıkları hata, .47,48 ile büyük / küçük harf kullanımına yöneliktir. Bu kategorideki hatalar noktadan sonra küçük harf kullanımına yönelik ve özel adların yazımına yönelik hatalar olarak tasnif edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde bu iki kategorinin dışında, bazı tanıklarda vurgulama, bazılarında ise belirli bir harfin tekrarlı olarak metin genelinde büyük yazımından kaynaklanan hatalar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bir öğrencinin metninin genelinde "T"nin genellikle büyük olarak yazıldığı saptanmıştır:

Ö.8 "*Biliyormusun keşke Tatilde gelme şansım olsaydı.*"

Farklı öğrencilerin öykülerinde belirli bir ifadeyi vurgulamak için cümle içinde büyük harf kullanıldığı örnekler de mevcuttur:

Ö.1 "...çok Akıllı ve Zeki bir öğrencidi."

Ö.8 "Bu savaş Bitsin Artık.";

Ö.50 "Bu zaman Korkmaya Başladım." vd.

Büyük / küçük harf kullanımına yönelik hataların .31,43'ü noktadan sonraki kullanıma, .16,05'i özel adların yazımına dairdir. Noktadan sonra küçük harfle cümleye başlanan örneklerden bazıları şunlardır:

Ö.4 "...canımı çok acıtıyor. yolu [Yolu] yarılanmış..."



Ö.7 “...sakallı bir adamdı, yaşı [Yaşı] altmışlarda...”

Ö.9 “Anneannemler evdeler, onlarda [Onlarda] kalırız. [...] biz kuzenlerimle evde yalnız kalmıştık, sohbet [Sohbet] ediyorduk, sonra [Sonra] en büyük kuzenim korku hikayeleri anlattı.”

Ö.18 “...kendime sordum, kütüphanede [Kütüphanede] klima yokmu acaba?”

Ö.26 “Bu yangının manfaati [menfaati] bize var, halbuki [Hâlbuki] ...”

Ö.48 “İlk defa konuşan bir hayvan ile karşılaşıyorum! hem [Hem] çok ilginç...”

Ö.54 “...bol bol ders çalışırlar, en [En] son sınava gelmeden...”

Ö.59 “...onu yedi, biraz [Biraz] sonra...” vd.

Öğrencilerin metinlerinde büyük / küçük harf kullanımına yönelik hatalardan bir diğeri, özel adların yazımı ile ilgili olanlardır. Kişi ve kurum adlarının yazımında birer örnekle tanıklanan bu hata türü bilhassa ülke, şehir adlarında tespit edilmiştir:

Ö.1 “musul’da [Musul’da] üniversiteye bitirdiler.”

Ö.2 “türkiyede [Türkiye’de]”

Ö.3 “londra’ya [Londra’ya] gitti.”

Ö.10 “türkçe [Türkçe] dil”

Ö.20 “...türkiye’de [Türkiye’de] yaşıyorum.”

Ö.30 “murat [Murat] 20 yaşında, süriyeli [Suriyeli], uzun boylu, çukurova üniversitesinde [Çukurova Üniversitesinde] makine mühendisliği okuyor.”

Ö.42 “türkçe [Türkçe] kitabımı”

Ö.54 “...her günde en az 5 saat türkçe [Türkçe] okur.” vd.

Birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili tespit edilen hatalar, kelime / ek yazımına yönelik hataların .24,41’idir. Bu kategoride; birleşik isimlerin, tasvirî birleşik fiillerin, bağlaçların ve ikilemelerin yazımına yönelik hatalar tespit edilmiştir:

Ö.5 “...bir az [biraz] durdum”

Ö.14 “gire bilir [girebilir]”

Ö.26 “...sınavın bir kaç [birkaç] gün yada bir kaç [birkaç] hafta ertelenbileceğini...”

Ö.28 “Aniden her kes [herkes] sustu ve...”

Ö.29 “herşey”

Ö.33 “bem beyaz” vd.

Kelime / ek yazımına yönelik hatalar başlığı altındaki diğer bir kategori olan alıntı kelimelerin yazımına yönelik hataların oranı .17,05’tir. Türkçeye yabancı dillerden giren kelimelerin yer aldığı bu kategorideki tanıklar, öyküleri yazan öğrencilerin ana dilleri veya bildikleri diğer yabancı dillerden taşıdıkları kodlar olarak da değerlendirilebilir:

Ö.15 “...attak [atak] seslerini duymayı başladım.”

Ö.15 “babama mesaj [mesaj] atıp”



Ö.21 “...bize okul lağzım [lazım] ...”

Ö.29 “enternet [internet]”

Ö.29 “teknology [teknoloji]”

Ö.35 “...bağzen [bazen] oluyor dedi...”

Ö.47 “inşa Allah (Ar. inşaʿe Allāh)”

Ö.48 “çok interesan [Fr. enteresan]”

Ö.54 “en son sınava gelmeden önce kendisi positive [pozitif] hissetti.” vd.

Soru ekinin yazımıyla ilgili hataların oranı .4,01, bağlaç olan “de”nin yazımıyla ilgili hataların oranı .4,68, bağlaç olan “ki”ninki .2,34’tür. Metinlerin genelinde öğrencilerin “de” ve “ki” kullanımını ifade aracı olarak tercih ettikleri görülürken hata oranının oldukça düşük olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin yazıkları metinlerde soru ekinin yazımına yönelik hatalardan bazıları şunlardır:

Ö.8 “Biliyormusun [Biliyor musun] keşke Tatilde gelme şansım olsaydı.”

Ö.18 “...kendime sordum. kütüphanede klima yokmu [yok mu] acaba?”

Ö.31 “Siz gelirmisiniz [gelir misiniz]?”

Ö.31 “...bene gelebilirmi [gelebilir mi]?” vd.

Öykülerde bağlaç olan “de”nin yazımına yönelik hataların yanı sıra bulunma durumunun yazımında da hatalar tespit edilmiştir:

Ö.15 “ya öleceğiz yada [ya da] öleceğiz”

Ö.21 “...onlarda [onlar da] çok üzgündü.”

Ö.36 “Bende [Ben de] merakle ondan sordum.”

Ö.56 “...tatil yapmak için zamanımızde [zamanımız da] yok.”

Ö.59 “...oda [o da] bana bakarak...”

Ö.11 “...sınav da [sınavda] nasıl başarılı olacağım...”

Ö.52 “...kütüphane de [kütüphanede] kimse yoktu”. vd.

Öykülerde bağlaç olan “ki”nin yazımına yönelik tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

Ö.14 “demekki [demek ki]”

Ö.21 “...dediki [dedi ki] üniversite kapanacak.” vd.

Ses / ses olayı kapsamında en çok görülen hata, dil uyumuna yönelik olanlardır: .30,89. Bu kategorideki hataların özellikle isim işletme eklerinin ulanmasında yaşandığı saptanmıştır. Ayrıca yönelme durumu eki alan kişi zamirlerinin ünlülerinde art sıraya geçmeme kaynaklanan hatalar tespit edilmiştir. İnan (2014) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir ve İnan (2014) yazım, noktalama ve ses bilgisi hatalarını incelediği B2 düzeyindeki 71 öğrencinin metninde en çok dil uyumuna yönelik hataların varlığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğrenci metinlerinde bu kategoride tespit edilen hata örnekleri şunlardır:



Ö.58 “bena [bana]”

Ö.6 “...arkadaşım [arkadaşım] gitti. [...] süriyedayken [Suriye’deyken]”

Ö.22 “...zehir vücuttan [vücuttan] çıktı”

Ö.25 “Türkçe öğranyorum.”

Ö.33 “Ben senin şans meleğünim [meleğünim].”

Ö.36 “Bende merakle [merakla] ondan sordum. [...] öyle ki kitabın [kitabın] neresinden geleceğini söylemiş. [...] mutluluğu arttırdı.”

Ö.39 “...kitabımı [kitabımı] masada koydum.” [...] Cakıt giymaktansa [giymektense]...”

Ö.40 “Bu zaman onunle [onunla] çalışıyorduk”

Ö. 44 “gerekirsa [gerekirse]”

Ö.52 “...gözlerinin onunde [önünde] [...] görduktan [gördükten] sonra [...] kütüphaneden [kütüphaneden] arkadaşımle [arkadaşımla]”

Ö.56 “...tatil yapmak için zamanımızde [zamanımız da] yok.” vd.

Ana dili (veya lehçe farklılığı) veya bilinen diğer yabancı dil nedeniyle oluşan hatalar, ses / ses olayı kapsamındaki öğrenci hatalarının .25,74’üdür. Bu kapsamdaki hataların çokluğu, hedef dilin öğretiminde, bu dil dışındaki etkenleri arındırmadaki yetersizliği göstermesi bakımından ilgi çekicidir:

Ö.9 “el fenelerimizi alib dışarı çıktık.”

Ö. 43 “bu messajda [mesajda]”

Ö.15 “...attak [atak] seslerini duymayı başladım.”

Ö.18 “uç [üç] saat sonra”

Ö.30 “murat 20 yaşında, süriyeli, uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.”

Ö.31 “...bene [bana] gelebilirmi?”

Ö.32 “ekonomik kris [kriz]”

Ö.33 “Sonra hemen yüzümü yikap [yıkayıp] çalışmaya devam ettim.”

Ö.39 “Cakıt [ceket] giymaktansa...”

Ö.39 “gramar [gamer]”

Ö.39 “u [o] saat”

Ö.40 “Çünkü [Çünkü] bu bizim sınav olacaktı.”

Ö.42 “kutuphana [kütüphane]”

Ö.44 “Nihayat [Nihayet] sınavlar zor olmalarına rağman [rağmen] ...”

Ö.46 “fotokopy [fotokopi]”

Ö.46 “İki [İki] dakika düşündükten sonra...”



Ö.47 “inşa Allah [Ar. inşāʿe Allāh]”

Ö.48 “çok ilgleresan [Fr. enteresan]”

Ö.49 “Hanı eğitilmiş misin...”

Ö.51 “çöp kutusuna attı.” vd.

Ses / ses olayı kapsamında düzeltme işareti kullanımına yönelik hataların oranı .10,30’dur:

Ö.47, Ö.11, Ö.37, Ö.40 kağıt [kâğıt]; Ö.49, Ö.8, Ö.9, Ö.28, Ö.2 hikaye [hikâye]; Ö.9 hala [hâlâ]; Ö.59, Ö.10 rüzgar [rüzgâr]; Ö.7 aşık [âşık] olmak; Ö.11 hal [hâl] vd.

Ötüm benzeşmesine yönelik hatalar .6,62 oranındadır. Bu kategorideki hataların, ekleri tek şekilli olarak kullanmanın yanı sıra fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerde son ses ünsüzünün ötümlüleştirilmesi veya ötümsüz olarak korunmasından kaynaklandığı da görülmektedir:

Ö.4 “...bir yere geciyorum [geçiyorum].”

Ö.6 “...hem sapırlı [sabırlı] hem de iyi kalpli.”

Ö.9 “...neyse olaya geceyim [geçeyim] en iyisi... [...] Arabça [Arapça]”

Ö.13 “...çıkıldı [çıkıldı].”

Ö.20 “...cevap vermişdim [vermiştim].”

Ö.30 “murat 20 yaşında, süriyeli [Suriyeli], uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.”

Ö.53 “...dışarı gitince [gidince]”

Ö.56 “...çocukluğumdan beri beraber büyütük [büydük].”

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde tespit edilen bir diğer yazım hatası ünlü benzeşmesine yöneliktir. Bu kategorideki hatalar, sistemli / tekrarlı hataların .5,88’idir.

Ö.9 “kızarırlardı [kızarırlardı]”

Ö.10 “sınavdayken [sınavdayken]”

Ö.14 “atasozu [atasözü]”

Ö.15 “Havaya ataş sıktılar.”

Ö.26 “Ben yoldaykan [yoldayken]... [...] Bu yangının manfaati [menfaati] bize var.”

Ö.45 “Ben kütüphaneye girir [girer] girmez...”

Ö.48 “değer [diğer] günlerde”

Öğrenci metinlerinde tespit edilen diğer bir yazım hatası ünlü düşmesine yöneliktir: .4,41. Metinlerde ünlü düşmesine yönelik iki hata saptanmıştır. Bunlar, orta hecedeki ön sıradan düz geniş ünlünün düşürüldüğü tanıklardır:

Ö.5 “...bu ses nerden [nereden] geldi?”

Ö.26 “Aslında hebri [haberi] duyarken...”

Öğrenci metinlerinde ayrıca orta hecenin dar ünlüsünün düşürülmemesinden kaynaklanan dört hata tespit edilmiştir:



Ö.24 “...bir şey omuzuma [omzuma] dokunmuş.”

Ö.31 “Bir arkadaşım başka şehir [şehir] gidip...”

Ö.38 “birinci oğlu [oğlu]”

Ö.46 “Gelecek gün şehir [şehir] gidip...”

Metinlerde kelime başı, iç ve son seste ünsüzlerin süreklileşme veya süreksizleşmesine yönelik tespit edilen hataların oranı .4,41’dir. Aşağıda kelime başı, iç ve son seste süreklileşmenin olduğu tanıklar verilmiştir:

Ö.10 “...kaş [kaç] puan alacağım...”

Ö.26 “...hiş [hiç] almadan...”

Ö.51 “bugüne kadar”

Ö.52 “O benim şok [çok] eski arkadaşım.”

İki öğrencinin metinlerde ise /ğ/ sesinin süreksizleştirilmesinden kaynaklanan hatalar saptanmıştır:

Ö.8 “...kimseye Boyun egmedik [eğmedik]. [...] dağların [dağların] yamaçlarındaki... büyük ağaçlar [ağaçlar] ...”

Ö.20 “öğretmenlik [öğretmenlik] [...] öğrenci [öğrenci]”

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde hem kök ünlüsünde hem ekin ünlüsünde hem de bağlayıcı ünlüde daralmanın yaşandığı ya da ölçünlü dile aykırı biçimde yaşanmadığı tanıklar saptanmıştır. Bu hataların sistemli / tekrarlı hatalar içindeki oranı .3,67’dir:

Ö.10 “...aynı mahallede yaşayordum [yaşıyordum].”

Ö.20 “O didi [dedi] selamun aleykum.”

Ö.29 “...küçük kız ağlıyor [ağlıyor] ...”

Ö.47 “Hocam bu neye [niye] diye sordum.”

Ö.52 “yardım ediceğni [edeceğini]”

Hedef dilde konuşma dilinden yazı diline aktarımdan kaynaklanan hataların oranı .3,67’dir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkların öğrenci metinlerinde tespit edilen bu örnekleri, öğretim sürecinde bu iki kategori arasındaki farklılığın tam olarak yansıtılması ihtiyacının önemini göstermesi bakımından kıymetlidir:

Ö.7 “...kapının çarpma sesiymiş meyer [meğer].”

Ö.8 “Bir hikaye yazım [yazayım].”

Ö.20 “...bir şey diyl [değil].”

Ö.38 “...bir yer var biliyon [biliyorsun]”

Ö.47 “elektirik [elektrik]”

Metinlerde göçüşmeye yönelik üç hata tespit edilmiştir. Bunların sistemli / tekrarlı hatalardaki oranı .2,20’dir:

Ö.6 “Bir de yanlızdayken [yalnızken] ...”



Ö.9 “Biz kuzenlerimle evde yanlız [yalnız] kalmıştık.”

Ö.15 “Ben titirmeyi [titremeye] başladım.”

Öğrenci metinlerinde Arapça alıntı olan iki kelimedede uzun ünlüden kaynaklanan yazım hatası tespit edilmiştir. Bu hataların oranı .1,47’dir.

Ö.21 “...bize okul lağzım /la:zım/...”

Ö.35 “...bağzen /ba:zen/ oluyor dedi...”

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde dudak uyumuna yönelik hataların oranı .0,73’tür. Tespit edilen tek tanıkta ünlü daralmasının yuvarlak değil düz sıradan olması sonucunda gerçekleşen bir dudak uyumu aykırılığı olduğu görülmektedir.

Ö.28 “...diye söylüyorlardı [söylüyorlardı].”

Tablo 2’de görüldüğü gibi yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar, metinlerdeki hataların .2,90’ıdır. Bunlar, yazarken unutmaya bağlı oluşan tesadüfi hatalardır. Bu tür hatalara yönelik örnekler şunlardır:

Ö.9 “el fenerlerimizi [fenerlerimizi] alıb dışarı çıktık.”

Ö.15 “Adam öğrenileri [öğrencileri] topladıktan sonra...”

Ö.15 “...cesur bir öğrenci bir adamın silahına almaya dendi [denedi].” vd.

Bu hataların geneli herhangi dil bilgisel nedene bağlanılamaz nitelikte olmakla birlikte {- (X)yor} ekinin bağlayıcı ünlüsünün yazılmasının unutulmasından kaynaklanan iki örneğin tespiti ilgi çekicidir. Söz konusu ekin bağlayıcı ünlüsü yokmuş gibi kullanan üç öğrencinin ana dilinin Arapça olduğu görülmektedir.

Ö.42 “...başlar başlamaz cevap veryorum [veriyorum].”

Ö.59 “...onu göryorum [görüyorum].”

Bir örnekte ise olumsuzluk ekinin ardından kullanılan {- (X)yor} ekinden önce daralan ünlüsü yazılmamıştır:

Ö.3 “...tanımıyordum [tanımıyordum].”

Noktalama Hatalarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler incelendiğinde noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin 139 cümleyi nokta kullanmadan sonlandığı saptanmıştır:

Ö.1 “çok Akıllı ve zeki bir öğrencidi”

Ö.5 “...bir az [biraz] durdum”

Ö.25 “...başarılı olabileceğimizi düşünmeyi başladım”

Ö.33 “Sonra kamera şakası sandım Sonra o benim geçmişimi hepsini bana söyledi”

Ö.50 “...beraber eve gittim”

Ö.52 “...kütüphane de kimse yoktu”

Ö.53 “Eğer korkuyorsan daha zor oluyor” vd.



Öğrenci öykülerinde soru işareti ve ünlem işareti kullanımı ile ilgili herhangi bir hata tespit edilmemiştir:

Ö.15 “*Ne oluyor? Kimler onlar? Ne istiyorlar? Nasıl buraya geldiler?*”

Ö.31 “*Siz gelirmisiniz?*”

Ö.39 “*Ne yapacağım?*”

Ö.48 “*İlk defa konuşan bir hayvan ile karşılaşıyorum!*” vd.

Virgül kullanımından kaçınma söz konusu olabileceği için bu hususta kesin bir yargıyı belirtmek mümkün değildir. Ancak virgülün kullanıldığı örneklerle ilgili herhangi bir hata saptanmamıştır:

Ö.1 “*Erkek uzun boylu, sarı saçlı, mavi gözlü, otuz yaşında görünüyordu.*”

Ö.30 “*Murat 20 yaşında, süriyeli, uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.*”

Ö.56 “*...selamlaştık ve evime gittik, yemek yedik, sohbet ettik.*”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi sürecinde hem dil öğrencisi hem de dil öğreticisi açısından geliştirilmesi zor bir beceri olarak algılanmaktadır. Nitekim araştırma kapsamında öğrencilere Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisinin hangisi olduğu sorulduğunda öğrencilerin yarısından fazlası yazma becerisi olduğunu belirtmiştir. Yazma becerisi, sözlü iletişim becerisine göre daha çok söz varlığına sahip olmayı gerektirmekte ve aktaranı esas alan bir yön taşıması ile dil öğrencisi tarafından daha zor olarak algılanmaktadır. Sözlü iletişimdeki tonlama, vurgu, jest, mimik vb. araçların yerini yazılı iletişimde yazım ve noktalama almaktadır. Bunlar, sağlıklı bir yazılı iletişim için ihtiyaç duyulan birimlerdir ve doğaldır ki yabancı dil öğrencisi, öğrendiği yeni özellikleri, ana dilindekilerle kıyaslamakta, benzerlikleri ve farklılıkları idrak ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazıma yönelik daha etkili uygulamalar yapılabilmesi için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazım ve noktalama bilgisi, temel seviyedeysen öğrencilere en doğru şekilde aktarılmalıdır. Yazım ve noktalamaya dair hataların ileri seviyelere taşınmasının ve kalıcı hatalara dönüşmesinin önüne geçilmelidir.
- Yazım açısından yaygın olarak yapılan hataları ihtiva eden metinler sunulmalı, dil öğrencisinin bunlar üzerindeki yazım hatalarını bulabilecekleri etkinlikler tekrarlı olarak yaptırılmalıdır.
- Öğretim ortamında hedef dilin ölçünlü bir biçimde kullanılması ve ölçünlü dilin yazıya aktarılması konusunda dil öğrencileri bilinçlendirilmelidir.
- Ana dilinden veya bilinen diğer yabancı dilden getirilenler, Türkçenin yazımında çeşitli hataları doğurmaktadır. Hedef dile getirilen bu unsurların tespiti ve tasnifi, Türkçe öğretiminde yazıma dair hataları azaltacak ve öğretimi kolaylaştıracaktır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirirken geri bildirimin çok önemli olduğu göz önünde bulundurularak öğrenci metinlerine geri bildirim verilmelidir. Dil



öğreticileri yapılan yanlışlara daha etkili geri bildirim verebilmek için yapılan hataları iyi analiz etmeli, hata türlerine yönelik etkinlikler tasarlamalıdır.

- Yazma etkinliklerinde öğrencilere yeterli zaman verilmeli, öğrenciler kısa olarak algıladıkları bir süre içinde yazmaya çalışmamalı, zaten zor olarak algılanan yazma becerisine yönelik olumsuz tutumların oluşmasının önüne geçilmelidir.

Kaynakça

Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi. Avrupa Araştırmaları Dergisi, 18 (1-2), 63-88.

Ak Başoğlu, D. ve Can F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10, 100-119.

Barın, E. (2009). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. TDAY Belleten, 2006 (1), 21-32, TDK Yayınları: Ankara.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(3), 1357-1367.

Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.

Byrne, D. (1988). Teaching writing skills. Longman.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. IJLET, 3(1), 164-178.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. UK: Oxford University Press.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(9), 619-649.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Masorong, S. K. (2010). An Error Analysis Performed on English 230 Students’ ELPT Compositions: A Basis for a Proposed Intensive Grammar Enrichment. Unpublished Master’s Thesis. Mindanao State University –Marawi.

Selvikavak, E. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wardhaugh, R. (1970). “The Contrastive Analysis Hypothesis”, TESOL Quarterly, 2, 124.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 203-276). Ankara: PegemYayıncılık.

Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümleme yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. International Journal of Language Academy. 3(1), 113-126.