



Volume 7, Issue 9, September 2020, p. 276-288

İstanbul / Türkiye

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

<http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.2786>

Article History:

Received

05/08/2020

Received in

revised form

26/09/2020

Available online

27/09/2020

**TEACHER OPINIONS ABOUT WRITTEN EXPRESSION
PROBLEMS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE: SKOPJE YUNUS EMRE INSTITUTE EXAMPLE**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTMENLERİNİN YAZILI
ANLATIM SORUNLARIYLA İLİŞKİLİ GÖRÜŞLERİ: ÜSKÜP
YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ ÖRNEĞİ**

**Fahri TEMİZYÜREK¹
Ergin BAKI²**

Abstract

One of the four basic skills in teaching Turkish as a foreign language is writing. Writing skill is known as the last skill in language teaching to complete all skills chronologically. In this study, 4 instructors working at Skopje Yunus Emre Enstitute in the 2020-2021 academic year ; A semi-structured interview form consisting of 7 open-ended questions was applied in order to indicate the observations and determinations of students who learn Turkish as a foreign language regarding written expression problems. In the interview forum, there are questions about the demographic structure of the teachers and the problems of students' written expression. Our application was limited to 4 teachers and lasted 40 minutes. Participants were randomly coded as K1, K2.... Descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was used in this article study. Based on the findings we obtained from the instructor's opinions, the students' most vowel and consonant harmony in phonetic errors ; morphological errors in case suffixes and tenses ; in the wrong order of sentence elements in syntactic errors ; It was determined that he made mistakes in semantic errors and negative quotations. Solution suggestions for these mistakes are presented in our study.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, written expression, teachers opinions

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel beceriden biri yazma becerisidir. Yazma becerisi dil öğretiminde kronolojik olarak bütün becerileri tamamlayan en son beceri olarak bilinir. Bu çalışmada 2020-

¹Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, fahritemizyurek@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-0497-1045

²Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, bakiergin87@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-0938-5659

2021 eğitim öğretim yılında Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde görev yapan 4 eğitime ; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarına ilişkin gözlem ve tespitlerini belirtmek üzere 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu içeriğinde öğretmenlerin demografik yapıları ve öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarına ilişkin sorular mevcuttur. Uygulamamız 4 öğretmenle sınırlı tutulup 40 dakika sürmüştür. Katılımcılar K1, K2... olarak rastgele kodlanmıştır. Bu makale çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde ettiğimiz bulgulardan hareketle öğrencilerin fonetik yanlışlarda en çok ünlü ve ünsüz uyumlarında ; morfolojik yanlışlarda hal ekleri ve zaman kiplerinde ; sentaktik yanlışlarda cümle öğelerinin yanlış sıralanmasında ; semantik yanlışlarda ise olumsuz aktarımlarda yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Çalışmamızda bu yanlışlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, öğretmen görüşleri

GİRİŞ

Günümüz dünyasında gelişmiş Avrupa ülkelerinin en önemli politikalarından biri, kendi dillerini başka milletlere ve geniş kitlelere öğretmektir. Bu durum dil öğretiminin ne denli önemli bir yere sahip olduğunun en bariz göstergesidir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi bir gelenek olarak yüzyıllarca devam eden bir süreçtir. Yabancı dil olarak İngilizce en yaygın bir biçimde dünyanın dört bir tarafında zorunlu ya da ihtiyaca göre öğretilmektedir. İnsanlar yabancı bir dili, ekonomi, siyaset, eğitim ve kültür gibi birçok alanda ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğrenmektedirler. Dil öğretimi belirlenen bir program kapsamında, belli başlı yaklaşım, yöntem ve teknikler ışığında gerçekleştirilmektedir.

Dil eğitim ve öğretim konusunda en önemli husus sistematik bir bütünlüğün oluşmasıdır. Bu sistematik bütünlük pozitif bilimlerin verileriyle desteklenir. Dil öğretiminin en önemli aşamalarından biri hedef kitlenin ve düzeylerin belirlenmesidir (Yalçın , 2018, s. 25). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının ön gördüğü kriterler çerçevesinde dört temel beceriyi baz almak suretiyle öğretilmektedir. Bu dört temel beceri konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak ifade edilir. Bu becerilerden en zor gelişen beceri yazma becerisidir.

Günümüzde öğretmenlerin esas görevi öğrenciler için bir öğretim programı düzenlemek suretiyle öğrencilere bu çerçevede rehberlik etmektir. Bu durum yazma konusunda ele alındığı takdirde plan ve süreç kapsamında destek olunmalıdır. Öğretmenler yazma sürecinin her aşamasında ve sonucunda aktif rol almalıdır (Yıldız , 2018). İkinci dilde yazma becerisi birçok beceriyle ilişkili bir süreçtir. Öğrenciler arasındaki kültürel farklılıklar ve değişik demografik özelliklerden dolayı yazma süreci zor gelişerek zaman içerisinde gelişim göstermektedir (Yayı & Yayı , 2019, s. 175). Yabancı dilde yazma süreci belirli yaklaşım yöntem, teknik ve stratejiler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Yazma öğretimi çalışmalarından önce öğrencilerin özelliklerini tespit etmek için ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Bu kapsamda yazma çalışmalarının plan ve programı en ince ayrıntısına kadar belirlenebilir.

Yazılı anlatım sözlü anlatıma kıyasla daha zahmetli ve çaba gerektiren bir anlatım yolu olarak bilinir. Yazılı anlatım konusunda öğrencilerin daha başarılı olması için belli bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir (Akın , 2019, s. 77). Yazma (Güneş, 2020)'e göre "zihinden parmaklara doğru giden, duygu ve düşüncelerimizi yazıya aktaran bir süreçtir" (1). Yazma eylemi (Gündüz&Simşek,2012)'e göre "tıpkı konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmamızın bir yoludur" (s. 19). İnsanoğlu ezelden beri kendini ifade etme ihtiyacı duymakla birlikte hep bir arayış içerisinde olmuştur. Bu arayış kimi zaman sembollerle kimi zaman da yazma yoluyla gerçekleşmiştir (Sevim , 2019, s. 27). Başka bir tanımla yazma, insanın belli sembolleri kullanmak suretiyle oluşturduğu anlamlı öğelerdir (Akkaya & Doyumğaç , 2020, s. 32). Yazı yazmak, zihinsel faaliyetlerin harekete geçtiği ve metinlerin koordineli bir düzen çerçevesinde şekil aldığı karmaşık bir süreç olarak ifade edilebilir (Alamargot &

Chanquoy, 2001, s. 1). Yazma becerisi bir süreç olarak incelendiği takdirde zihinsel ve fiziksel unsurların etkin bir işleve sahip olduğu görülmektedir (Harris , 1993, s. 57). Yazma, ilkokuldan başladığımız ve hayatımızın sonuna kadar devam eden bir süreç olarak ifade edilebilir. Yazma etkinliği öncelikle ana dilde öğretilmektedir. Daha sonraki aşamalarda yabancı dillerin alfabe ve yazım farklılıklarını öğrenmek suretiyle yazma becerisi daha da zenginleşir. Yabancı dil öğrenme sürecinde insanın yazılı anlatım yoluyla kendisini ve çevresini ifade edebilmesi, önemli bir seviye olarak kabul görmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi belli başlı hedefler doğrultusunda öğretilmektedir. Çakır'a göre yazma becerisi şu hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı bulunabilir:

- Öğrenme sürecini kontrol etmek için
- Öğrencilerin düzeylerini tespit etmek için
- Öğretilen kelime ve yapıları pekiştirebilmek için
- Dil hatalarını gözlemlemek için
- Yazım ve noktalama işaretlerini öğretebilmek için
- Diğer dil becerilerini daha doğru öğretebilmek için
- Öğrencilerin dil yetilerini geliştirmek için
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlamak için
- Öğrenilen konuların durumunu kısa dönemden uzun dönemli belleğe aktarmak için
- Öğrencilerin yeti durumunu performansa dönüştürebilmek için (Çakır, 2010, s. 167-168).

Görüldüğü gibi yazma eğitimi zor ve basamakları olan karmaşık bir süreçtir. Öğretici ve öğrencinin yazma konusunda titiz ve planlı bir şekilde kendini hazırlaması gerekmektedir. Yazma sürecinde öğrencinin psikolojik olarak rahat olması elzemdir. Yazma kaygısı, öğrencilerin performanslarını düşürerek daha fazla yanlış yapmalarına neden olmaktadır.

Dil öğrencileri gerek ana dilde gerekse yabancı dilde en çok yazma becerisinde zorlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin yazma sürecinde sözcük ve cümle arasındaki şekil ve anlam bütünlüğü, hedef kitlenin düzeyi önemsenerek dikkate alınmalıdır (Kıymaz & Doyumğaç , 2019, s. 60). Yazma etkinlikleri çerçevesinde mektup, hikâye ve roman gibi yazma türlerine önem verilmelidir (Güneş , 2019, s. 26). Yazma çalışmalarının daha verimli olabilmesi için öğrencilerin düşünce geliştirme stratejilerini, betimlemeyi ve yazım kurallarını iyice bilmesi elzemdir (Göçer , 2019, s. 66). Bağımsız yazma etkinlikleri öğrencilerdeki mevcut kelime hazinesinin işlevselliği bakımından sonra derece önem arz etmektedir. Yazma esnasında görülen yazma kaygısının giderilmesi hususunda bağımsız yazma etkinlikleri sıkça uygulanmalıdır (Onan , 2019, s. 33).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dünyanın birçok ülkesinde Türkiye Cumhuriyeti menşeli kurumların programları çerçevesinde yürütülmektedir. Yapacağımız çalışmanın uygulama kısmını Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde gerçekleştirilecektir. Türkçenin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması noktasında Yunus Emre Enstitüsü Kuzey Makedonya'nın Üsküp kentinde 2010 yılından beri Türkçe kursları ve kültürel faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Makedonya arasındaki ekonomik, siyasal, kültürel ve eğitim alanındaki ilişkiler Türkçe öğrenmeye olan ilgiyi de arttırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin son yıllarda güçlenen ekonomisi ve etkisi dolayısıyla Türkçe Balkanlarda büyük bir ilgi görmektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazma becerisindeki sorunları dikkate aldığımızda, öğrenciler Türkçe öğrenirken birçok konuda yanlış yapmaktadırlar. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın yapılması yazma sorunlarındaki eksikleri gidereceği ve çözüm üreteceği kanaatindeyiz.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Üsküp Yunus Emre Enstitüsündeki öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarına ilişkin eğitmen görüşlerini incelemektir. Elde ettiğimiz verilerin yorumlanması makale çalışmamızın temelini oluşturacaktır.

Araştırmamızın problem cümlesi şu şekildedir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları nelerdir?

Alt problemler

2. Öğrenciler ses bilgisinde (fonetik) ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
3. Öğrenciler şekil bilgisinde (morfoloji) ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
4. Öğrenciler söz diziminde (sentaks) ne tür hatalar yapmaktadırlar?
5. Dil düzeylerine göre (A1,A2,B1,B2 ve C1) öğrenciler ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
6. Öğrencilerin anadilden kaynaklanan olumsuz aktarımları nelerdir?
7. Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması veya akrabalarının Türk olması sebebiyle yazma becerisinde ne gibi etkileri oluyor?

YÖNTEM

Bu makale çalışmasında nitel araştırma yöntemi ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinden kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek , 2018, s. 41). Betimsel tarama modelinde “veriler görüşülenden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde okuyucuya aktarılır. Farklı kişilerin aynı soru hakkındaki farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde ettiği tarzda aktarılması esastır” (Demir , 2017, s. 313).

Çalışma Grubu

Çalışma evrenini; Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde görev yapan eğitmenler oluşturmaktadır. Örneklem; 2020 yılında gönüllülük esasına göre görüşmeye katılan 3 kadın ve 1 erkek eğitmenden oluşmaktadır. Katılımcılar K1, K2... şeklinde rastgele kodlanmıştır. K1 39 yaşında, K2 32 yaşında, K3 28 yaşında ve K4 katılımcısı 36 yaşındadır. Katılımcıların çalışma tecrübeleri yıl sayılarına göre K1 10 yıl, K2 6 yıl, K3 3 yıl ve K4 2 yıl olarak belirtilmiştir. Katılımcıların hepsi Kuzey Makedonya vatandaşı olup oradaki yerel üniversitelerde Türkoloji mezunu öğretmenlerdir. Katılımcıların eğitim seviyeleri yüksek lisans derecesidir ve Türkoloji alanında doktora eğitimlerine devam etmektedirler.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözülmesi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu “sahada gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ve bir grubun bir soruna odaklanması ile gerçekleşen odak görüşmesine uygun örneklerdir” (Bal, 2016, s. 163). Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarına ilişkin eğitmen görüşlerini kapsayan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, Gazi Üniversitesinde görev yapan beş öğretim üyesinden uzman görüşü almak suretiyle hazırlanmıştır. Yapılan bu öneriler çerçevesinde bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Dört eğitmene yapılan ön uygulama sonrasında sorular yeniden düzenlenerek son halini almıştır. Görüşme formunda eğitmenlerin demografik yapılarını

ortaya koymak için yaş, cinsiyet ve çalışma tecrübesi ile birlikte 7 maddeden oluşan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların soruları cevaplaması 40 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Katılımcıların görüşme formundaki veriler K1, K2... şeklinde rastgele kodlanmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler araştırmada bulguların yorumlanmasına kuramsal temel oluşturmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2020 yılının Temmuz ayında Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde görev yapan 4 eğitmen ve görüşme formuyla sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım sorunlarıyla ilgili betimleyici bilgiyi sağlamak amacıyla eğitmenlere yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. Bu çalışmada bulgular eğitmenlerin görüşlerini yorumlamak suretiyle elde edilmiştir. Katılımcılar 4 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar Üsküp Yunus Emre Enstitüsündeki Kuzey Makedonya vatandaşlarına Türkçe öğretmektedirler. Kursiyerler farklı etnik yapıya sahiptirler. Kursiyerler Makedon, Arnavut ve Boşnak milletine mensupturlar. Kursiyerler genellikle iş bulma amacıyla Türkçeyi öğrenmektedirler. Türkiye Cumhuriyeti'nin Balkanlardaki istihdam gücü ve iş yerlerinin açılması Türkçeyi bir cazibe merkezi haline getirmiştir. Kursiyerlerin bir kısmı Türkiye'de eğitim görme amacıyla Türkçeyi öğrenirken diğer bir kısım ise Türk kültürünü ve dilini sevdikleri için Türkçeyi öğrenmektedirler.

Kursiyerlerin en çok yazma becerisinde sorun yaşadıkları bilinmektedir. Bu konuda eğitmenlerin gözlem ve tespitleri çalışmamızın temelini oluşturmaktadır.

Tablo 1: Yabancı dil Olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazma becerisindeki sorunlarla ilgili eğitmen görüşleri

Katılımcılar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

K1 Kuzey Makedonya Cumhuriyetinde Kiril alfabesinin kullanılması ve öğrencilerin Latin harflerine hemen aşına olamamaları yazma becerisinde birtakım sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Latin harfleri yerine çoğu zaman Kiril harflerini kullandıkları tespit edilmektedir. Örneğin: “r” harfinin Kiril alfabesindeki karşılığı “p” harfidir. Aynı şekilde “y” harfinin Kiril alfabesindeki karşılığı “u” harfidir. Bu tür hatalar özellikle temel seviyedeki yazma becerilerinde karşılaşılan sorunların başında gelmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin, ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konularda da oldukça zorlandıkları gözlenmektedir.

K2 Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yaşamış oldukları sorunlardan biri de yazma becerisidir. Özellikle yönelme ve belirtme ismi hâl ekleri ile zincirleme isim tamlamasında sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin A1 seviyesindeki kursiyer cümle kurduğunda şöyle diyor:

1. “Ben okul gidiyorum.” veya

2. “Ahmet sen seviyor.” gibi.

Birinci cümlede nereye? ikinci cümlede ise kimi? sorularına yanıt bulamıyoruz. Veya

3. “Elif’in araba... rengi...çok beğendim.

Bu cümlede ise üçüncü tekil iyelik eki ile hâl eki çoğu zaman öğrenciler tarafından yazılmıyor. Bu gibi dilbilgisi sorunlarını örnekleri çoğaltarak ve oyun aktiviteleriyle aşmaya çalışıyoruz.

- K3 Alfabe dersinin üzerinde çok duruyorum daha en baştan telaffuzda bir sıkıntı yaşanmaması adına. Zorlandıkları harfleri ö, ü gibi sık sık tekrar ediyoruz. Kelime içinde de bol bol örneklerle göstermeyi amaçlıyorum. Harfleri okunduğu gibi yazma konusunda pek bir sorun yaşamamakla birlikte tek sıkıntı yumuşak ğ'lerde ara sıra görülmektedir. Özellikle gelecek zamanda bu daha bariz. Cümleleri devrik kurmaktadır.
- K4 Harfleri okunduğu gibi yazma konusunda pek bir sorun yaşamamaktadırlar. Önemli olan en başından alfabeyi tek derste ezberlemelerini sağlıyorum. Kelime ve cümle yapılarında sorun yaşamamaktadırlar. Cümle öğelerinde yanlış sıralama görülmektedir.

Tablo 1. incelendiğinde katılımcılara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazma becerisinde en çok alfabetik sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre ses bilimi sorunlarında öğrencilerin büyük bir kısmı yazma esnasında Latin harfleri yerine Kiril harfleri kullanmışlardır. Öğrenciler “ö ve ü” harflerini kullanım esnasında yanlış yapmaktadırlar. Makedonca, Boşnakça ve Arnavutçada “ö” sesinin olmaması, Arnavutçada sadece “ü” sesinin “y” şeklinde kullanılması öğrencilerin yazma sürecinde bu sesleri karıştırmasının nedeni olarak görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kendi ana dilinden olumsuz aktarım yaparak alfabetik yanlışlar yaptıklarını göstermektedir. Katılımcılara göre öğrenciler şekil bilgisinde en çok ad durum eklerinde yönelme ve bulunma durumunda hata yapmaktadırlar. Bu yanlışların yapılmasındaki en büyük neden Türkçe ve Makedonca arasındaki gramer farklılıklarıdır. Söz diziminde en çok cümle öğelerinin yanlış sıralanmasında sorun yaşadıkları ifade edilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin ses bilgisi yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Katılımcılar	Öğrenciler ses bilgisinde (fonetik) ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
K1	Ses bilgisinde en çok “ı/i”; “o/ö”; “u/ü” ünlülerin yazımında yanlış yapılmaktadır. Öğrenciler genellikle “ı” harfi yerine “i” harfini kullanmaktadırlar. Örneğin: “adım” yerine “adim”; “sını” yerine “sini”; “babamın” yerine “babamin”; “yapıyor” yerine “yapıyor” şeklinde yazmaktadırlar.
K2	Ünlü uyumunda da yapılan yanlışlar az değildir. Örneğin: “okulda” yerine “okulde”; “markette” yerine “marketta”; “Manastır’a” yerine “Manastır’e” şeklinde yazmaktadırlar. Ünlü düşmesinde de sıkça yanlış yapmaktadırlar. Örneğin: “şehirimi” yerine “şehirimi”; “resmi” yerine “resimi”; “ismi” yerine “isimi” olarak yazmaktadırlar. Ünsüz uyumu konusundaki yanlış yazımlarla da karşılaşmaktayız. Örneğin: “kitapta” yerine “kitapda”; “mutfakta” yerine “mutfakda”; “gitti” yerine “gitti” şeklinde yazdıkları da oluyor.
K3	Kursiyerlerin ses düşmesi ve ünsüz benzeşmesinde bazen yanlışlar yapıldığı gözlemlenmektedir. Örnek: “Ahmet’in karını zil çalıyor” cümlesinde olduğu gibi ı ünlüsü düşmesi gerekirken öğrenciler onu kullanmaya devam ediyorlar. Veya ünsüz benzeşmesinde “Erhan Üsküp’de doğdu”. Bu örnekte de ünsüz benzeşmesinde yanlışlar yapılmaktadır. /-de/ ismin hâli, /-te/’ye dönüşmesi yanı Üsküp’te olması gerekmektedir.
K4	Ö’yü o diye teleffüz etmektedirler; bir de ü’yü u diye genelde, ya da ı harfine i demektedirler.
K4	Üsküplüyüm demelerini öğrettiğimden beri iki üç kişi Arnavutçanın da etkisiyle Üşküpüyüm’ diye telaffuzu yanlış yapıyor.

Tablo 2. incelendiğinde katılımcılara göre öğrenciler ses biliminde en çok ünlü uyumunda, ses düşmesinde ve ünsüz benzeşmesinde yanlış yapmışlardır. Ses hadiselerinde bu yanlışlar “ı/i”; “o/ö”; “u/ü” ünlülerin yazımında görülmektedir. Makedon alfabesinde “ı,o,ö” harfleri bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu sesleri karşılayan kelimeler de yoktur. Bu seslerin olmamasından dolayı öğrenciler konuşma ve yazma becerilerinde sıkça hata yapmaktadırlar. Makedonca, Boşnakça ve Arnavutçada “ğ” olmaması nedeniyle öğrenciler “ğ” yerine “g” sesini kullanmaktadırlar. Mesela “yağmur” kelimesi yerine “yagmur” kelimesi olarak ifade etmektedirler. Genel anlamda öğrenciler kendi ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak kuralları yanlış uygulamaktadırlar. Büyük ve küçük ünlü uyumu kuralını eksik uygulamaları bu yanlışların yapılmasında en bariz örnektir. Bu seslerin karıştırılmasında diğer bir sorun ise öğretmenlerin öğrencilere yönelik dikte çalışmasını yeterince yapmadıklarıdır.

Tablo 3: Öğrencilerin şekil bilgisi yanlışlarına ilişkin eğitimci görüşleri

Katılımcılar	Öğrenciler şekil bilgisinde (morfoloji) ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
K1	<p>Şekil bilgisinde karşılaşılan sorunlar arasında başta fiil çekiminde yapılan yanlışlar yer almaktadır. Örneğin: “ başlıyoruz” yerine “başlıyoruz”; “gideceğim” yerine “ gidicem” “yiyor” yerine “yeyor”; şeklinde yazmaktadırlar. Birleşik fiillerin yazımında da genellikle “muhabbet etmek” yerine “muhabbet yapmak”; “kahvaltı yapmak/etmek” yerine “kahvaltı yemek” gibi hata yaptıkları oluyor. İyelik eki yazımında da Makedoncada isimlerin iyelik eki almamasından dolayı oldukça yanlış yapılmaktadır. Örneğin: “Onun arabası” nın Makedoncadaki karşılığı “неговата/нејзината кола” yani “onun araba” olduğundan iyelik eklerinin yanlış yazımı bazen orta seviyede de karşımıza çıkmaktadır. Belirtme durumu yazımında yine Makedoncada bu tür örneklerde belirtme ekinin kullanılmaması öğrencilerin çoğu zaman hem yazmada hem gramerin anlamını kavramada zorlandıkları söylenebilir. Örneğin: “Murat’ı gördüm” yerine “Murat gördüm”; “İstanbul’u seviyorum” yerine “İstanbul seviyorum”; “Bu şarkıyı beğeniyorum.” yerine “Bu şarkı beğeniyorum.” şeklinde yazmaktadırlar.</p> <p>Makedoncada yönelme durumu eki olmadığından öğrenciler genellikle yönelme yerine bulunma durumu ekini kullanmaktadırlar. Örneğin: “ eve gidiyorum” yerine “evde gidiyorum”; “otobüse bindim” yerine “otobüste bindim”; “sokağa bakıyor” yerine “sokakta bakıyor” gibi yanlışlarla karşılaşmaktayız. Çokluk eki yazımında ise “arkadaşlarım” yerine “arkadaşimler”; “işlerim” yerine “işimler” şeklinde yazdıkları oluyor.</p>
K2	<p>Konuşma becerisi ile yazma becerisinde morfolojik yanlışlar yapılmaktadır. En fazla da iyelik ekleri ile şahıs eklerinde yanlışlar yapılıyor. Örnek: “Benim kitab işte unuttum.” Veya “O evi buraya uzak” iki cümlede de iyelik ekleri kullanılmamıştır. “Siz konuşuyor musun?” cümlesinde ikinci çokluk şahıs eki eksiktir.</p>
K3	<p>Ad durum eklerini özellikle datif, lokatif ve akuzatifi yanlış kullanabiliyorlar.</p> <p>Ör: Eve gidiyorum değil de</p> <p>Evde gidiyorum diyebiliyorlar.</p> <p>Köpeği seviyorum yerine</p> <p>Köpek seviyorum diyorlar.</p>

- K4 Genelde kelimeler yani isim ve fiil konusunda sorun yaşamıyorlar ama isim halleri eklerini getirirken sorun yaşıyorlar.

Tablo 3. incelendiğinde katılımcıların gözlem ve tespitlerinden hareketle öğrencilerin morfolojik yanlışlarda en çok hal eklerinde, zaman kiplerinde, şahıs ve iyelik eklerinde yanlış yaptıkları görülmektedir. Hal eklerinde en çok yönelme, belirtme ve çıkma durumunda yanlışlar yapılmıştır. Makedoncada ad durum eklerinin olmaması bu yanlışların yapılmasında temel sorun olarak görülmektedir. Türkçenin son ekli eklemeli bir dil olması nedeniyle öğrenciler sıkıntı yaşamaktadırlar. Arnavutça ve Boşnakçada ad durum eklerinin işlevlerinin Türkçeden farklı olması da bu yanlışların yapılmasında önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bir kısmı “gideceğim” yerine “gidicem” kelimesini kullanmıştır. Bu yanlışın temel sebebi öğrencilerin kuralsız konuşma dilinden etkilenerek kelimeyi duyduğu gibi yazıya aktarmasıdır. Şahıs ve iyelik eklerinde hataların sebebi kuralların eksik öğretilmesidir. Bu nedenle okutmanların öğrencilere kuralları iyi benimsetmeleri gerekmektedir Genel anlamda Türkçe ve diğer Balkan dillerinin morfolojik özelliklerinin farklı olması ve Makedoncanın ön ek alan bir dil olması da bu yanlışların yapılmasına sebep olmaktadır.

Tablo 4: Öğrencilerin söz dizimi yanlışlarına ilişkin eğitmen görüşleri

Katılımcılar	Öğrenciler söz diziminde (sentaks) ne tür hatalar yapmaktadırlar?
K1	Türkçenin söz dizimi Makedoncanın söz diziminden çok farklı olduğundan genellikle cümle yapılarında yanlış yapmamaları kaçınılmazdır. Örneğin: “Ben okula gidiyorum.” yerine “ Ben gidiyorum okulda.”; “Kahvemi içtim” yerine “ İçtim kahvemi.”; “İki çocuğum var.” yerine “Ben var iki çocuk.” ; “Dişleri inci gibi.” yerine “Dişleri gibi inci.” şeklindeki örnekler karşımıza çıkmaktadır.
K2	Yazma becerisinde özellikle de cümle kuruluşlarında yanlışlar yapıyor. Türkçede fiiller sonda yazılması gerekirken bazı kursiyerler kendi ana dilinden cümleyi tercüme ettiği için sorunlar yaşayabiliyor. Örnek: “Yolda rastladım bir yaralı köpeğe”, bu cümlede fiil sonda yazılmamıştır.
K3	Cümle yapısındaki en göze çarpıcı yanlışlıklardan biri cümlelerin fiilini cümlelerin başına veya ortasında getiriyorlar. Bu nedenle de devrik cümleler ortaya çıkıyor.
K4	Hatalı yapılan cümleyi tahtaya yazıp yanına doğrusunu yazıyorum ve fiilin muhakkak cümlelerin sonuna getirilmesi gerektiğini söylüyorum.
K4	Makedoncanın etkisiyle önce kişi zamiri sonra fiili kullanıyorlar. Elimden geldiğince fiilin sonda gelmesi gerektiğini Türkçe bastıra bastıra söylemeye çalışıyorum.

Tablo 4. incelendiğinde katılımcıların tamamı öğrencilerin cümle yapılarında yanlış yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler en fazla cümle öğelerinin sıralanmasında yanlış yapmaktadırlar. Bu yanlışların önemli bir kısmında kişi zamiri eklerinin yanlış ve eksik kullanıldığı görülmektedir. Söz diziminde yapılan bu yanlışların temel sebebi Türkçe ve diğer diller arasındaki sentaktik farklılıklardır. Türkçede yüklem her daim sonda bulunurken diğer Balkan dillerinde öznenen sonra kullanılmaktadır. Bu nedenle öğrenciler kendi ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak söz dizimi kurallarını eksik uygulamaktadırlar.

Tablo 5: Öğrencilerin dil düzeylerinde yaptıkları yanlışlara ilişkin eğitmen görüşleri

Katılımcılar	Dil düzeylerine göre (A1,A2, B1,B2 ve C1) öğrenciler ne tür yanlışlar yapmaktadırlar?
K1	Temel seviyede ses bilgisinde, şekil bilgisi ve cümle yapısında sorun yaşarlarken orta ve üst seviyede birleşik cümle kurmada ve üst düzey kelimeleri kullanmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Üst seviyeye gelmiş bir öğrenci bazen temel ve orta seviyede öğrenmiş olduğu kelimelerle yetinir.
K2	Temel seviyedeki A1 ile A2 öğrencileri ismin hâl ekleri, iyelik ekleri ve şahıs ekleri ile saatlerde en fazla yanlışlar yapmaktadırlar. Örnek: Saat yedi çeyrek (7.15) uyanıyorum. Örnekte saat kaçta sorusunun yanıtını bulamıyoruz, kursiyer cümlede saat kaç sorusunu yanıtını veriyor. Orta seviye B1 ve B2’de ise kursiyerler edilgen ve ettirgen çatılar ile geniş zamanın rivayeti, hikâyesi ve şartı konularında en fazla zorlanıyor ve yanlışlar yapabiliyorlar. Örnek: “Kapı Ahmet tarafından çaldı” , çalındı yerine çaldı diyerek edilgen çatıyı kullanmıyor. Yüksek seviye C1’deki öğrenci ise artık kelime dağarcığına genişlettiği için temel bazı gramer hataları örneğin isim tamlaması, sıfat fiil, zarf fiil veya fiil çatıları dışında hata yapmazlar.
K3	A1 Seviyesinde gramer hataları sık sık görülüyor. A2 Seviyesinde de daha fazla kelime öğrenildiği için cümleleri devrik kuruyorlar. B1 seviyesinde ise uzun cümle kumaya çalıştıkları için anlamsal bağlamda zaman zaman bir kopukluk hissedilebiliyor B2 seviyesinde de B1 e benzer hatalar görülüyor. C1 gruplarında da uzun metinler ve mecazlar olduğu için çabuk anlamakta ve yorumlamakta zorlanma hissediliyor.
K4	A1 Seviyesi – mı, mi, mu, mü sorusuyla biten cümlelere evet ya da hayır ile cevap vermeleri öğretildi. Soru kelimesi varsa da cevapta sadece soru kelimesi yerine cevabı getirilerek cevap vermeleri öğretiliyor ama A1 seviyesinde öğrencilerin en zorlandığı kısım Belirli Geçmiş Zaman çünkü zaman ekinin ses uyumuna göre dört varyantı var, şimdiki zaman ve gelecek zaman daha kolay öğreniliyor.

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılara göre öğrenciler seviyelerin düzeyine bağlı olarak farklı hatalar yaptıkları belirtilmiştir. Bu yanlışlar fonetik, morfolojik, sentaktik ve semantik olarak kategorize edilmiştir. Bu yanlışların çoğu temel düzeyde görülmektedir. Düzeyler ilerledikçe yanlış sayısında azalma fark edilmektedir. Öğrenciler temel düzeyde ünlü uyumlarında, hal eklerinde, zaman kiplerinde yanlış yapmaktadırlar. Orta düzeyde ise cümle kuruluşlarında ve karmaşık cümlelerde yanlış yapmaktadırlar. Orta düzeydeki yanlışların çoğu cümle öğelerinin yanlış sıralanmasında görülmektedir. İleri düzeyde ise cümle içerisinde kullanılan mecaz ifadeler yanlış bir şekilde kullanılmaktadır. İleri düzeyde yapılan bu yanlışlar semantik sorunlar sınıfına girmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarımlarına ilişkin eğitmen görüşleri

Katılımcılar Öğrencilerin anadilden kaynaklanan olumsuz aktarımları nelerdir?

- K1 Slav dillerinin Türkçeye kıyasen çok farklı ses yapısı, gramer kuralları ve cümle yapısına sahip olması öğrencilerin yanlış yapmalarının başlıca nedenleri arasında yer almaktadır. Bu durum Arnavutça için de geçerlidir. Aynı zamanda Türkçenin zengin bir kelime hazinesine sahip olması çoğu kelimenin kendi ana dillerinde karşılığının olmaması öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda sıkıntı yaratmaktadır. Örneğin: Türkçede “sevmek” ve “istemek” iki ayrı fiil olarak kullanılırken Makedoncadaki karşılığı tek fiil olarak kullanılmaktadır. Bu yüzden öğrenci bazen iki fiili birbirinin yerine yanlış kullanmaktadır. Kendini ifade etmeye çalışırken kendi ana dilinde düşündüğünden cümleleri de Makedoncada veya Arnavutçada olduğu gibi Türkçeye aktarmaya çalışır. Bu durumda da cümle bozuklukları ortaya çıkmaktadır.
- K2 Makedon, Arnavut ve Boşnak öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları nokta direkt tercümedir. Özellikle de internette kullanılan sözlükler ile kelimelerin tam karşılıklarının verilmemesi veya yanlış verilmesi bu sorunun kaynağı olduğu düşüncesindeyiz. Örnek: “Ben ofiste işliyorum” çalışmak fiili yerine işlemek fiilini kullanıyor. Veya Arnavut bir öğrencim İngilizceden make up sınavını “makyaj sınavı” olarak direk tercüme etmiştir.
- K3 Daha önce de belirttiğim gibi, ad durum ekleri Makedon dilinde olmadığı için bu eklerin kullanımında sık sık hatalar görülmekle birlikte, fiillerin de başa veya ortaya getirildiği görülüyor. Aynı zamanda fiil çatıları ve gelecek zamanda çok heceli kelimelerin yazımında ve telaffuzunda hatalar görülüyor.
- K4 Bazı Türkçe kelimeleri Makedoncaya geçmiş şekliyle kullanıyorlar.

Tablo 6. incelendiğinde katılımcılar öğrencilerin kendi ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını belirtmişlerdir. Balkan dillerinin farklı dil ailesine mensup olması bu yanlışların yapılmasında temel sebep olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin kendi ana dillerinden etkilenecek cümleleri doğrudan Türkçeye tercüme etmeleri ve semantik incelikleri bilmemeleri bu yanlışların yapılmasına neden olmaktadır. Öğrenciler cümle kurarken kendi ana dilindeki dil kurallarını Türkçeye karıştırmaktadır. Türkçe ve Makedoncada ortak söz varlığının olması bu durumu etkileyen diğer önemli etkenlerden biridir. Balkan dillerinin söz varlığında binlerce Türkçe kelime mevcuttur. Osmanlı'nın Balkan topraklarındaki yüzyıllardır süren hâkimiyeti Slav dillerinde Türkçe kelimelerin yerleşmesine vesile olmuştur. Bu kelimelerin anlam bakımından kullanım alanları farklı olduğu için öğrenciler kendi ana dillerindeki sözcükleri kullanarak olumsuz aktarım yapmaktadırlar.

Tablo 7: Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması veya akrabalarının Türk olması etkilerine ilişkin eğitimci görüşleri

Katılımcılar	Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması veya akrabalarının Türk olması yazma becerilerini nasıl etkiliyor?
K1	Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması kısacası Türkçeye dolaylı da olsa aşına olmaları yazma becerilerini olumlu anlamda etkilemektedir. Kelime hazineleri daha zengin olmakla birlikte cümle yapıları da diğer öğrencilere kıyasen daha iyi durumdadır.
K2	Şüphesiz ki yakınlarının Türk olması özellikle de konuşma becerisinde olumlu yönden etkiliyor fakat yazma becerisi için bunu söyleyemeyiz. Kursiyer etrafındaki Türk veya Türkçe bilen arkadaşıyla yerel ağızda konuştuğu için yazmada hatalar yapabiliyor. Örnek: “Ben sana ne deym?”

Üsküp ağzında demek fiili şimdiki zamanda “deym” olarak telaffuz edildiği için öğrenci yazmada yerel ağızdan etkilenecek bu ve buna benzeri hatalar yapabiliyor. Kursiyerin akrabalarının Türk olması, öğrencilerin kelime dağarcığının gelişmesi ve bilhassa A1 kursiyerlerinin kendini daha rahat ifade edebilme konusunda yardımcı olmaktadır.

K3 Bu durum elbette ki onlara çok yardımcı oluyor. En azından bazı kelimeleri önceden biliyorlar ve duyduklarında daha kolay hatırlamalarını sağlıyor. Kursiyerin kendisi de önceden biliyordum deyip seviniyor bu duruma.

K4 Olumlu yönde etkiliyor. Bir olumsuzlukla karşılaşmadım.

Tablo 7. incelendiğinde katılımcıların çoğu öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması veya akrabalarının Türk olması yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler. Olumsuz yönü ise öğrencilerin yerel Türk ağızlarından etkilenecek kelimeleri ve cümleleri standart yazı dilinden farklı kullanmasıdır. Kuzey Makedonya’da Türkçe öğrenen yabancıların en büyük avantajlarından biri akrabalarının veya komşularının Türk olmasıdır. Bu durum da Türkçeye olan ilgiyi ve önemi ciddi anlamda arttırmaktadır. Fakat bu öğrenciler yazma beceresinde oradaki yerel Türk ağızlarının etkisinde kalarak Türkçe kelimeleri yanlış bir şekilde yazıya aktarmaktadırlar. Bu da yerel Türk ağızlarından olumsuz aktarım yaptıklarının bir göstergesidir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi birçok Üniversite ve kurum tarafından belli başlı programlar çerçevesinde sürdürülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü Kuzey Makedonya’da 2010 yılından itibaren Türkçe kurslarına devam etmektedir. Kuzey Makedonya çok kültürlü bir etnik yapıya sahiptir. Yunus Emre Enstitüsünde Makedon, Arnavut ve Boşnak milletine mensup kursiyerler çeşitli vesilelerle Türkçe öğrenmektedir. Kursiyerlerin Türkçeyi öğrenme amacı genellikle Türkiye’de eğitim görme durumuyla ilgilidir. Türkiye ve Kuzey Makedonya arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel diplomasi ve eğitim alanındaki güçlü ilişkiler Türkçeye olan ilgiyi fazlasıyla arttırmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bu öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden biri de yazma becerisidir. Bu kapsamda öğrencilerin yazma sorunlarına ilişkin öğretmenlerin görüşünü almak üzere bu çalışma yapılmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin yazma sorunlarını belirtmek için öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren ve 7 tane açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme forumu Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde çalışan 4 öğretmenle sınırlı tutulmuştur.

Sonuç olarak öğretmen görüşlerinden hareketle, görüşme formundaki bilgileri şu şekilde özetleyebiliriz:

Öğrencilerin yazılı anlatım sorunları: Yazma sürecinde öğrenciler en çok alfabetik sorunlar yaşamaktadır. Ses bilgisinde ünlü uyumu kuralını eksik ve yanlış uygulamaktadırlar. Şekil bilgisinde; hal eklerinde, zaman kiplerinde, çatı eklerinde, şahıs ve iyelik eklerinde yanlış yapmaktadırlar. Sözdiziminde ise öğelerin sıralanmasında yanlışlar görülmektedir. Özne ve yüklem arasında uyumsuzluk ve devrik cümle kullanımı sıkça rastlanan sorunlar arasındadır.

Öğrencilerin ses bilgisi sorunları: Öğrenciler en çok ünlü uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ses düşmesinde yanlış yapmaktadırlar. Kiril alfabesinde “ı,ö,ü” sesleri yoktur. Bundan dolayı öğrenciler ünlü uyumu kurallarını yanlış ve eksik uygulamaktadırlar. Boylu (2014, s. 345) çalışmasında Türkçe ve Farsça arasındaki alfabetik farklılıkların yazma sürecinde öğrencilerin yanlış yapmasında en büyük sorun olduğunu ifade etmiştir. Farsçada “ı,ö,ü” seslerinin olmaması nedeniyle öğrenciler sorun yaşamaktadır. Boylu’nun bu tespiti çalışmamızın sonuçlarını destekleyici niteliktedir.

Öğrencilerin şekil bilgisi sorunları: Öğrenciler en çok hal eklerinde, şahıs eklerinde, iyelik eklerinde ve zaman kiplerinde yanlış yapmaktadırlar. Türkçe ve diğer Balkan

dillerindeki morfolojik farklılıklar bu yanlışların yapılmasında önemli rol oynamaktadır. Bölükbaş (2011, s.1362) çalışmasında Arap öğrencilerin ad durum eklerinde en çok belirtme durum eki ve yönelme durum ekini karıştırdıklarını ve belirtme durumu ekini hiç kullanmadıklarını tespit etmiştir. Bölükbaş'ın tespitleri sonuçlarımızı destekler mahiyettedir. Fakat Makedonca, Arnavutça ve Boşnakçada belirtme durumu kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu konuda bir farklılık söz konusudur. Şahin (2013) de çalışmasında elde ettiği sonuçlarla bu bilgileri desteklemektedir.

Öğrencilerin söz dizimi sorunları: Öğrenciler en çok cümle öğelerin yanlış sıralanmasında yanlış yapmışlardır. Bu yanlışlardan dikkat çeken diğer bir unsur özne ve yüklem arasındaki uyumsuzluktur. Öğrenciler genelde cümleleri devrik bir şekilde yazıya aktarmaktadır. Bunun nedeni ise Türkçe ve Makedonca arasındaki sentaktik farklılıklardır. Arslan ve Klicic (2015, s.180) çalışmasında Türkçe ve Boşnakçanın kelime ve cümle yapısı itibariyle birbirinden farklı olduğunu dolayısıyla öğrencilerin özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi sözdizimi yanlışlarını yaptığını belirtmiştir. Arslan ve Klicic'in sonuçları çalışmamızı destekler mahiyettedir. Çünkü Slav dillerinin cümle kuruluşlarında özne-yüklem-nesne sözdizimi kuralı mevcuttur.

Öğrencilerin dil düzeyleri sorunları: Öğrenciler, temel düzeyde ses bilimi ve şekil bilgisi unsurlarında yanlışlar yapmışlardır. Orta düzde bu yanlışlar daha fazla söz diziminde görülmektedir. İleri düzeydeki yanlışlar anlambilimi alanına girmektedir. Bu yanlışlar sıkça mecaz ifadelerin yanlış kullanımında görülmektedir.

Ana dilden kaynaklanan sorunlar: Öğrenciler yazma sürecinde kendi ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaktadırlar. Bu yanlışlar en çok şekil bilgisi ve sözdiziminde görülmektedir. Bu yanlışlar ad durum eklerinde ve özne-yüklem ilişkisinde bariz bir şekilde görülmektedir. Önder (2017, s.77) yabancı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarıyla ilgili yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin ana dillerinden ya da başka bir dilden direkt aktarım yaptıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler Türkçe karşılığını bilmedikleri sözcükler yerine başka bir dilden aktarım yapmışlardır. Önderin çalışmasında tespit ettiği bilgiler çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması: Öğrencilerin yakın çevresinde Türkçe konuşulması veya akrabalarının Türk olması genel anlamda öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Bayraktar (2019, s.185) çalışmasında kalıp sözlerin toplum yaşantımızın tecrübesine yönelik göstergeler içerdiğini; sosyal hayatın şekillenmesine ve tertip edilmesine yönelik önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bayraktar'a göre hedef dil konuşurlarıyla iletişime geçmenin en basit yolu kalıp sözlerin kullanılmasıdır. Çünkü kalıp sözlerin arka bahçesinde bir milletin adetleri, yaşam biçimi ve kültür yaşantısı mevcuttur. Bayraktar'ın tespitleriyle sonuçlarımız arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir.

ÖNERİLER

- Öğrencilerin dil düzeylerine göre dikte çalışması yapılabilir.
- Öğrencilere basit mektuplar yazdırılabilir.
- Öğrencilere hikâye yazıları yazdırılabilir.
- Öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak yazma yarışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin ilgisini çeken yazma oyunları düzenlenebilir.
- Öğrencilere yazılı anlatım aşamalarını içeren teknik bilgi verilebilir.
- Yazma becerisini geliştirmeye ve ölçmeye yönelik süreç odaklı sınavlar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2019). Yazılı ve sözlü anlatım özellikleri. N. Kardaş , & R. Koç içinde, *Yazma eğitimi* (s. 73-93). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkaya , A., & Doyumğaç , İ. (2020). Türkçe eğitiminde temel kavramlar. A. Z. Güven içinde, *Türkçe eğitimine genel bir bakış* (s. 21-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alamargot , D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Berlin: Springer Science+Business Media Dordrech.
- Arslan , M., & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri* . İstanbul : Sentez Yayıncılık.
- Bayraktar , S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacette Üniversitesi; Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Boylu , E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of world of Turks, ZfWT*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi . *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Çakır , İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur ? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (28), Yıl:2010/1, 165-176.
- Demir , O. Ö. (2017). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke içinde, *Sosyal bilimler araştırma yöntemleri* (s. 286-318). İstanbul : Alfa Yayınları .
- Göçer , A. (2019). *Yazma Eğitimi*. Ankara : Pegem Akademi .
- Güneş , F. (2019). *İlkokul yazma öğretimi yaklaşımlar ve modeller* . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş , F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. B. Ayrancı , & A. Başkan içinde, *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harris , J. (1993). *Introducing writing*. London: Penguin.
- Kıymaz , M. S., & Doyumğaç , İ. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar ve kurumlar. M. N. Kardaş içinde, *Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi* (s. 43-82). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Onan , B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık .
- Osman , G., & Şimşek , T. (2012). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı* . Ankara : Grafiker Yayınları.
- Önder , A. (2017). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sevim, O. (2019). Yazı dili ve özellikleri. N. Kardaş , & R. Koç içinde, *Türk dili 1 yazma eğitimi* (s. 27-47). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları . *Journal of History School (JOHS) September, Year 6 Issue XV*, 433-449.
- Yalçın , A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin eğitimi yöntemleri* . Ankara : Akçağ Yayınları .
- Yaylı , D., & Yaylı , D. (2019). Ana dilde ve yabancı dilde yazma. N. Bayat içinde, *Yazma ve eğitimi* (s. 175-186). Ankara : Anı Yayıncılık .
- Yıldırım , A., & Şimşek , H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* . Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol , & M. Yıldız içinde, *Kuramdan uygulamaya yazma eğitimi* (s. 1-28). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.