



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/28, p. 281-306

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12409>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM –
Doç. Dr. Mesut GÜN

This article was checked by iThenticate.

TÜRKÇE OKUTMANLARININ YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZMA BECERİSİNE KARŞI ÖZNEL ALGILARI*

Melike ERDİL**

ÖZET

Bu araştırmada, yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları sorunları, Türkçe okutmanlarının bakış açısı ile belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Üniversitesi DİLMER (Tophane ve Avcılar Şubeleri), İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Marmara Üniversitesi TÖMER, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER (Taksim Şubesi), Yunus Emre Enstitüsü, Koç Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi'nde Erasmus öğrencilerine Türkçe öğreten 25 gönüllü okutman ile sınırlıdır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden 'olgubilim/ fenomenoloji' kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' ile elde edilmiştir. Veri analizinde 'kategorisel analiz' tercih edilmiştir. Bulgular bölümünde veriler, temalar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe okutmanlarına göre 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde' yer alan yazma etkinliklerini (yaratıcı yazma, afiş hazırlama, mektup yazma vb.) uygulamak, yabancı öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine 'olumlu' anlamda katkı sağlamaktadır. Arap Yarımadası ve Afrika Kıtası'nın kuzeyinden gelen ve Arap alfabesini bilen yabancı öğrenciler ile Asya Kıtası'ndan gelen ve Kiril, Çin ya da Japon alfabelerinden birini bilen yabancı öğrenciler, Lâtin alfabeyi öğrenirken ve yazarken 'sorun yaşamaktadır'. Avrupa Kıtasından gelen ve Lâtin alfabesini bilen yabancı öğrenciler ise Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve yazarken 'sorun yaşamadıkları' tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe okutmanlarının; yabancı öğrencilerin Türkçe sözlük kullanmaya gösterdikleri özen konusunda görüş ayrılıklarının olduğu görülürken, Türkçe sözlük kullanımına yönelik 'kendi özendirici çalışmalarının olduğu' saptanmıştır.

* Bu araştırmada, 01-03 Ekim 2015 tarihlerinde 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında (UTEOK-2015) sunulan "Yabancı Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenirken Anlatma Becerilerinde (Konuşma-Yazma) Yaşadıkları Sorunlar: Fenomenolojik Bir Yaklaşım" isimli kapsamlı çalışmanın yalnızca "yazma becerisi" verileri yer almaktadır.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Doktora Programı, El-mek: melikeerdil@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Türkçe okutmanı, yabancı dil olarak Türkçe, yazma becerisi.

THE SUBJECTIVE PERCEPTION OF TURKISH LANGUAGE LECTURERS TOWARDS TURKISH WRITING SKILLS OF FOREIGN STUDENTS

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the problems of foreign students who to gain Turkish writing skills from the perspective of Turkish language lecturers. The study group of the research is limited to 25 volunteer Turkish language lecturers who teach Turkish to Erasmus students at İstanbul University DİLMER (Tophane and Avcılar Offices), İstanbul Aydın University TÖMER, İstanbul 29 Mayıs University TÖMER, Marmara University TÖMER, Ankara University TÖMER (Taksim Office), Yunus Emre Institute, Koc University and Sabancı University. The qualitative research method and '*phenomenology*' as the research pattern were adopted in the study. The data were gathered by '*semi-structured interview form*'. Categorical analysis is chosen for data analysis. The acquired data were presented and interpreted as themes in findings chapter. At the end of the study, according to Turkish language lecturers, applying writing practices (creative writing, preparing posters, writing letters etc.) which are in '*The Common European Framework of Reference for Languages*', contributes positively to the development of writing skills of foreign students. Both the students who come from Arabic Peninsula along with the north of African Continent using Arabic alphabet and the students who come from Asian Continents using either Cyrillic, Chinese or Japanese alphabets have difficulties in writing Turkish. Besides, there are different usage rates of Turkish dictionary among foreign students. So, Turkish language lecturers make their own motivating efforts to establish dictionary usage habit among foreign students. It is also found that the foreign students who come from European Continent using Latin alphabets have no difficulty in learning Turkish Latin alphabet and writing Turkish.

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

The subject of this research is to identify the issues foreign students encounter during the process of learning to write in Turkish based on the observations of Turkish lecturers that are gained throughout several lectures.

1.1. The Objective of the Research

The objective is to retain the basic problems foreign students encounter during practicing Turkish writing skills according to subjective perceptions of lecturers who teach Turkish to foreign students.

Turkish Studies

1.2. Sub-Problems of the Research

1. Is it important to practice writing activities (creative writing, banner preparation, script writing, etc.) based on 'Common European Framework of Reference for Languages' in improving writing skills of foreign students according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

2. What are the challenges students coming from Arabian Peninsula face while they learn Latin alphabet after Arabic alphabet and while writing in Turkish according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

3. What are the challenges students coming from European Continent face while they learn Latin alphabet and while writing in Turkish according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

4. What are the challenges students coming from Asia Continent face while they learn Latin alphabet and while writing in Turkish according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

5. What are the challenges students coming from African Continent face while they learn Latin alphabet and while writing in Turkish according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

6. Do foreign students give attention to using Turkish dictionary during the process of obtaining Turkish writing skills according to the opinions of lecturers who teach Turkish as a foreign language?

7. Do the lecturers who teach Turkish as a foreign language encourage foreign students to use Turkish dictionary during the process of obtaining Turkish writing skills?

2. Method

Qualitative research model is used in this research.

2.1. Research Model

The model of this research is to establish 'a phenomenological approach.'

2.2. Working Group

The working group of this research consists of 25 volunteer Turkish lecturers (14 women and 11 men) working in Istanbul University, Istanbul Aydin University, Istanbul 29 Mayıs University, Marmara University, Koç University, Sabanci University, Ankara University, and Yunus Emre Institute on Academic Year Fall Semester 2014-2015. The preferred sampling method is 'purposive sampling.'

2.3. Data Collection Tool

The data of this research is obtained via 'semi-structured interview form.' Interview form data is recorded with an audio recorder and then transcribed into written form.

2.4. Data Analysis

Data of this research is analyzed through codes, categories and themes. Three codes are identified based on this data. Seven categories are identified in this research. Following category analysis, 21 themes were detected.

3. Findings and Discussion

In Findings sections, the basic problems regarding writing skills are investigated under seven sub-headings based on the perspectives of lecturers. The first sub-heading offers data obtained about the importance of practicing writing activities given in 'Common European Framework of Reference for Languages.' The second, third, fourth and fifth sub-headings focus on alphabetic problems of foreign students coming from different continents. Sixth and seventh sub-headings offer data obtained from the use of Turkish dictionary. The problems encountered in writing are primarily due to alphabet differences. As we correspond vowels with eight letters in Latin alphabet while in Arabic alphabet vowels are corresponded by three signs, 56% of the group do not mention vowels while writing or write "e" instead of "a" or "i" instead of "ı." The vowels "ı/i," "o/ö," "u/ü" being shown with a single sign in Cyrillic alphabet used by students coming from Turkic Republics and Communities, and the students' struggle to mention vowels such as "open e" or "round a" which are actually not available in our alphabet result in mistakes in writing (Açık, 2008:7-8).

According to a research by Okatan (2012: 101), 19 of the students (47.5%) experience challenges in learning the alphabet and the voices while 16 students (40%) do not; students that do not know how to write and read in Latin alphabet have challenges in learning our alphabet and make several mistakes while using the Turkish language. In this research, foreign students who are eligible in any of the Cyrillic, Chinese or Japanese alphabets 'experience challenges' in learning and writing in Latin alphabet as well. It is revealed that foreign students coming from the European Continent and eligible in Latin alphabet 'do not experience' any challenges while learning and writing in Latin alphabet.

4. Conclusion and Recommendations

1. 22 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that the writing activities defined in 'Common European Framework of Reference for Languages' (incl. creative writing, text completion etc.) contribute 'positively' to writing skills of foreign students. Based on Common European Framework of Reference for Languages, the application of creative writing techniques varies according to language levels of the students (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (A.O.Ö.Ç., 2012: 65). Application of these and similar activities may help the process of learning Turkish for foreign students be more efficient. Two lecturers supposed that the application of writing activities 'may vary according to individual differences' of foreign students. One lecturer stated that the application of writing activities 'may vary according to the level of education' of foreign students.

2. 18 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that students coming from Arabian Peninsula 'experience

challenges as they are impressed by Arabic alphabet' while learning Turkish Latin alphabet after Arabic alphabet. Applications that include writing and reading activities prepared to teach Turkish Latin alphabet can be used to ease the learning process of foreign students who study Turkish Latin alphabet after Arabic alphabet. 4 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that students coming from Arabian Peninsula 'have challenges in writing upper-case and lower-case letters' while learning Latin alphabet. 3 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that 'there is lack of observation' for the challenges of Arabic students in regards to learning Turkish alphabet after their own alphabet and writing in Turkish.

3. 11 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that foreign students coming from Asian Continent 'experience challenges in writing the unvoiced letters.' 8 lecturers stated that foreign students coming from Asian Continent and whose mother tongue is any of the Cyrillic (Б, Ж, Ч, Д, Е, Ә, Ф, Г...), Chinese (水, 木, 女, 月) or Japanese alphabets (ん, ま, ふ, お) 'experience challenges under the influence of any of the Cyrillic, Chinese or Japanese alphabets while learning the Latin alphabet (a, b, c, d, e...). Applications that include writing and reading activities prepared to teach Turkish Latin alphabet can be used to ease the learning process of foreign students who study Turkish Latin alphabet after any of the Cyrillic, Chinese and Japanese alphabets; moreover, these activities can be supported with audio visual materials. 6 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that 'there is lack of observation' for the challenges of Asian students in regards to learning Turkish Latin alphabet after their own alphabet and writing in Turkish.

4. Lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that students from the European Continent 'do not experience challenges in general' while learning Turkish Latin alphabet after their own and writing in Turkish. The reason is that the letters are written in common Latin alphabet except for a couple of exceptions. 10 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that foreign students 'experience challenges in writing unvoiced letters including -ç, -ş, -ğ, and -y.' In order to correct the miswriting of these letters, activities such as filling in the blanks can be done in words that include letters '-ç,' '-ş,' '-ğ,' and '-y' by omitting these letters.

9 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that foreign students coming from the European Continent experience challenges in writing the voiced letter -ı. 6 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that 'there is lack of observation' for the challenges of European students in regards to learning Turkish Latin alphabet after their own alphabet and writing in Turkish.

5. 8 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that African students who are eligible in Arabic alphabet 'experience challenges' in learning Turkish Latin alphabet. Applications that include writing and reading activities prepared to teach Turkish Latin alphabet can be used to ease the learning process of foreign students who study Turkish Latin alphabet after Arabic alphabet. 8 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that foreign

Turkish Studies

students coming from African Continent ‘experience challenges in writing the letters -s and -c.’ 9 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that ‘there is lack of observation’ for the challenges of African students in regards to learning Turkish Latin alphabet after their own alphabet and writing in Turkish.

6. 10 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that foreign students ‘do not pay attention’ to use dictionary during the process of obtaining Turkish writing skills. Especially the technology that has developed so fast over the last decade impacted all areas like a domino effect and penetrated into the teaching process of foreign languages. Foreign students confine themselves to online dictionaries downloaded on their smart phones instead of carrying a printed dictionary. The result is that students begin to look for only the words they need to look, and in time, they lose their spirit for research and wonder. Dual language dictionaries that are in the mother tongue of the students and that include the target language Turkish can be printed. Language learning process can become more efficient through ‘comparative learning approach’ by revealing the explanation of a word in both languages. These dictionaries should have high paper and printing quality and should be as light as possible.

10 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that foreign students ‘pay attention’ to using Turkish dictionary. 5 lecturers who teach Turkish as a foreign language stated that the use of dictionary in the process of obtaining writing skills ‘may vary according to the nationalities of these students.’

7. 22 lecturers out of 25 who teach Turkish as a foreign language stated that ‘they have their own studies’ encouraging students to use Turkish dictionary in the process of obtaining writing skills. It is revealed that lecturers have different studies on this subject. As a role model for students, lecturers can bring dictionaries to the class and add activities that encourage students to use dictionaries in the process of learning a foreign language; these can help foreign students to be more willing to bring dictionary. One lecturer who teaches Turkish as a foreign language stated that she/he has ‘no study to encourage’ students to use dictionaries in the process of obtaining Turkish writing skills. 2 lecturers who teach Turkish as a foreign language have not given any opinion about ‘their own studies’ to encourage students to use a Turkish dictionary during the process of obtaining Turkish writing skills.

Keywords: Writing skills, Turkish lecturer, Turkish as a foreign language.

1.Giriş

Günümüzde dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçe, Unesco’nun ‘ana dil’ sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan ana dil, diğer yandan da ‘yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe’ bazında görevini bütün dünyada sürdürmektedir (Güzel ve Barın, 2013 akt. Aykaç, N., 2015:164).

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/28

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Türkiye’de yükseköğretim kurumu bünyesinde ilk olarak 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı ile başlamış ardından Ankara Üniversitesi TÖMER’in 1984 yılında kurulması ile ivme kazanmıştır.

Eğitim ve kültür açısından köprü görevi gören yabancı dil öğretimi Türkiye’de de bir hayli önem kazanmış vakıf ve devlet üniversitelerinde “Türkçe Öğretim Merkezi” (TÖMER) adı altında açılan kurumlar aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevini üstlenmiştir (Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek, 2015:460).

Son zamanlarda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda önemli çalışmaları dikkati çeken Yunus Emre Enstitüsünden de söz etme gerekir. Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801).

2007 yılında açılan Yunus Emre Enstitüsünün de bünyesine girerek günümüzde 40 ülkede ve 50 merkezde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yapılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amacı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yabancı öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu becerilerden dinleme ve okuma anlama; konuşma ve yazma ise anlatma başlığı altında sınıflandırılmaktadır.

Bu araştırmanın konusu, Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde yabancı öğrencilerin yaşadıkları temel sorunları Türkçe okutmanlarının ders anlatım sürecindeki gözlemleri doğrultusunda belirlemektir. Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir (Ungan, 2007:462).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır (Tiryaki, 2013: 38).

Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğretimi sürecinde bilgi birikimini ve düşüncelerini dil bilgisi kurallarına uygun bir biçimde somutlaştırıp bir metin olarak sunması ve dil öğretim sürecini ne kadar içselleştirebildiğine dair geri dönütün alınmasına yardımcı olması bakımından yazma becerisi özel bir beceridir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisinin edinimi sürecinde, yabancı öğrencilerin görüşlerini veya isteklerini anlaşılabilir bir biçimde hedeflenen alıcıya yazılı aktarabilmeleri için Türkçenin dil bilgisi kurallarına, imlâ ve noktalama işaretlerine hâkim olmaları gerekmektedir. Yabancı öğrencilerin hedef dil olan Türkçeyi yazarken oluşturdukları metnin semantik açıdan mantıksal bir bütünlüğe sahip olması ve metinsellik ölçütlerine uygun nitelikte yazmaları Türkçe yazma becerisinin gelişimini de hızlandıracaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, yabancı öğrencilerin yazma becerisini edinirken sorun yaşadıkları görülmektedir. İlgili literatür kapsamında, Açık (2008:3), yabancı öğrencilere, “Türkiye Türkçesini öğrenirken temel dil becerilerinden hangisi veya hangilerinde sorun yaşadıklarını” sormuş ve ilk sırada % 40’lık bir oran ile yazma becerisi alanında öğrencilerin ‘sorun yaşadıklarını’ tespit etmiştir.

İşcan (2011:31), da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatabilme durumlarına incelemiş; % 56,89’unun Hayır, % 21,55’inin Biraz, % 20,68’inin Evet, şeklinde bakış açılarını belirttiklerini ifade etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazma becerisi alanında kendilerini ifade etme konusunda zorluk çektikleri görülmektedir.

Turkish Studies

Anadil eğitiminden farklı olarak, yabancı dil öğretiminde öğrenciler, dil öğrenimine adım attıkları zaman farklı sesler ve dil karakterleri ile karşılaşabilmektedirler. Bu durum farklı alfabe sistemlerini kullanan öğrencilerde tedirginliğe yol açabilmektedir. Yabancı öğrencilerin alfabe farkındalığına alışmaları için yabancı dil olarak Türkçe derslerinde ilk derste alfabede bulunan seslerin okunuşlarının verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Örneğin ana dili İngilizce olan bir öğrenci Türkçede bulunan ‘-a, -b, -c’ seslerini farklı seslendirmektedir. Bu öğrenciler ‘Ceylan’ kelimesini ‘Seylan’, ‘Kız’ kelimesini ‘kiz’ şeklinde söyleyebilmekte ve bu kelimeleri yazıya dökerken de bu bağlamda hatalar yapabilmektedirler. Yine ana dili İngilizce olan temel seviye Türkçe (A1) öğrencilerinin kendi alfabelerinde bulunmayan ‘-ş, -ç, -ğ’ gibi harfleri okumalarında ve yazmalarında sorunlar görülmektedir (Tunçel, 2013:731).

Durmuş (2013:221), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, alfabe farklılıklarından kaynaklanan okuma ve yazılı anlatım sorunlarının da olduğunu ifade etmiştir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014:134), temalar içerisinde en fazla sorunun dilden kaynaklanan sorunlarda olduğu belirtmişlerdir. Burada telaffuz, alfabe ve yazmada öğrencilerin çoğunun sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Yabancı bir dilde yazma ve farklı alfabelerin kullanıldığı ülkelerden gelen öğrenciler dikkate alındığında kimi zaman işe alfabeden başlamak gerekir. Ardından kelime, cümle, paragraf ve metne uzanan bir süreç oluşturularak öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri gerçekleştirilmeye çalışılır (Raimes, 1983: 3 akt. Ceran, Yıldız ve Çakın, 2015:491). Bu çalışmada da yabancı öğrencilerin, Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde zorluk çektiği konuların başında gelen Türkçe Lâtin alfabesinin öğretimi, kıtalararası bir boyutta ele alınmıştır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin gelişimine yardımcı olmayı amaçlayan bu araştırma kapsamında, Türkçe okutmanlarının kişisel görüşleri doğrultusunda tespit edilen sorunların alanyazınına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde yaşadıkları temel sorunları, yabancı öğrencilere Türkçe öğreten okutmanların öznel algıları doğrultusunda tespit etmek amaçlanmaktadır.

1.2.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ yer alan yazma etkinliklerini (yaratıcı yazma, afiş hazırlama, metin yazma vb.) uygulamak önemli midir?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Arap Yarımadası’ndan gelen öğrencilerin Arap alfabesi sonrasında Türkçe Lâtin alfabesini Öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlar nelerdir?

3. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Avrupa Kıtası’ndan gelen öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabesini öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlar nelerdir?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Asya Kıtası’ndan gelen öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabesini öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlar nelerdir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre Afrika Kıtası’ndan gelen öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabesini öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlar nelerdir?

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrenciler Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanmaya özen gösteriyorlar mıdır?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların, Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde yabancı öğrencilere Türkçe sözlük kullanımını özendirmeye yönelik çalışmaları var mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modelini, 'olgubilim' oluşturmaktadır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların, Türkçe yazma becerisine yönelik temel sorunlara karşı görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı olarak tespit etmek amacıyla olgubilim tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 Akademik Yılı Güz Döneminde, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Sabancı Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü'nde görev olan 14 kadın ve 11 erkek okutman olmak üzere toplam 25 gönüllü Türkçe okutmanı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde 'amaçlı örnekleme' tercih edilmiştir. Çalışma grubu genelleme yapmaya uygun ortalamayı yansıtabilmesi için 'amaca yönelik örnekleme yöntemi' kullanılmıştır. Çalışma grubunda; K1, birinci kadın okutmanı; E1 birinci erkek okutmanı temsil etmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 'görüşme' tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme açık uçlu olabilir ya da belirli düzeyde yapılandırılmış (yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmış) formlar yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 77).

Araştırmanın verileri 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' aracı ile elde edilmiştir. Görüşme formu verileri, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ardından yazıya geçirilmiştir.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2012: 64), "Üretken sözlü etkinliklerde (yazı yazarken) başlığı altında yer alan örneklerde form ve soru kataloğu doldurma, gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma, afiş hazırlama, rapor, mesaj vb. yazma, yaratıcı yazma, özel ya da ticari mektup yazma...", etkinlik örnekleri, "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlara göre yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin gelişiminde 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde' yer alan yazma etkinliklerini (yaratıcı yazma, afiş hazırlama, mektup yazma vb.) uygulamak önemli midir?" şeklinde soru cümlesi haline getirilmiştir.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine dayanarak yedi açık uçlu soru hazırlanmış ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman üç okutmanın görüşleri dikkate alınarak araştırma soruları yapılandırılmıştır.

Türkçe yazma becerisi sorularının temel sorunları ele alabilme yeterliği açısından 'kapsam geçerliliğine' başvurulmuştur. Hazırlanan yazma becerisi sorularından her birinin 'bir temel sorunu' kapsamasına dikkat edilmiştir. Yazma becerisi soruları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman minimum 1 yıl, maksimum 15 yıl görev almış üç okutmanın görüşleri doğrultusunda 'kapsam geçerliliğine' bakılmıştır.

Türkçe yazma becerileri soruları, test- tekrar test yöntemi ile yabancılara Türkçe öğreten iki okutmana, on beş gün sonra yeniden sorulmuş ve eşdeğer yanıtların alındığı tespit edilmiştir. Türkçe yazma becerisi sorularına verilen yanıtların 'güvenirliği' bu yöntemle sağlanmıştır. Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanların görüşlerinden alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır (Patton, 1987).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, kod, kategori ve tema analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın verileri doğrultusunda üç adet kod belirlenmiştir.

Kodlar belirlendikten sonra bir ileri düzey olan 'kategori' aşamasına geçilmiştir. Araştırmada 'kategorisel analiz' tercih edilmiştir. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90).

Araştırmada yedi adet kategori tespit edilmiştir.

Kategori analizi sonrasında yirmi bir adet tema tespit edilmiştir.

Araştırma verilerinden elde edilen kod, kategori ve tema Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırma Verilerinin Kod, Kategori ve Tema Düzeyinde Dağılımı

KOD	KATEGORİ	TEMA
1.Yazma Etkinlikleri	'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde' Yer Alan Yazma Etkinlikleri	Yazma Gelişimine 'Olumlu' Katkısı Oluğunu Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11)
		'Bireysel Farklılıklarına Bağlı Olarak Değişiklik Gösterebileceğini' Düşünen Okutmanlar (K8, E7)
		'Eğitim Seviyesine Bağlı Olarak Değişiklik Gösterebileceğini' Düşünen Okutmanlar (E3)
2.Alfabe Farklılıkları	Arap Alfabeti Sonrasında Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenen Arap Öğrenciler	'Arap Alfabetinin Etkisinde Kalarak Sorun Yaşadıklarını' Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K14, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11)
		'Büyük ve Küçük Harflerin Yazımında Sorun Yaşadıklarını' Düşünen Okutmanlar (K12, K13, E1, E9)
		Arap Öğrenciler Üzerinde 'Yeterli Düzeyde Gözlemleri Olmadığını' Belirten Okutmanlar (K7, K9, E6)

Turkish Studies

Kiril/Çin/Japon Alfabeleri Sonrasında Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenen Asyalı Öğrenciler	<i>‘Ünsüz Seslerin Yazımında Sorun Yaşadıklarını’</i> Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K4, K6, K10, K11, K12, K14, E1, E5, E10)
	<i>‘Kiril/ Çin/ Japon Alfabesinin Etkisinde Kalarak Sorun Yaşadıklarını’</i> Düşünen Okutmanlar (K5, K8, K13, E2, E3, E4, E9, E11)
	Asyalı Öğrenciler Üzerinde <i>‘Yeterli Düzeyde Gözlemleri Olmadığını’</i> Belirten Okutmanlar (K3, K7, K9, E6, E7, E8)
Avrupalı Öğrencilerin Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenme Süreci	<i>‘ç, -ş, -ğ, -y Ünsüz Seslerinin Yazımında Sorun Yaşadıklarını’</i> Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K3, K5, K8, K11, K13, E5, E7, E9)
	<i>‘-ı Ünlü Sesinin Yazımında Sorun Yaşadıklarını’</i> Düşünen Okutmanlar (K4, K6, K10, K12, K14, E1, E2, E4, E10)
	Avrupalı Öğrenciler Üzerinde <i>‘Yeterli Düzeyde Gözlemleri Olmadığını’</i> Belirten Okutmanlar (K7, K9, E3, E6, E8, E11)
Afrikalı Öğrencilerin Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenme Süreci	Arap Alfabesini Bilen Afrikalı öğrencilerin, Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenirken <i>‘Sorun Yaşadığını’</i> Düşünen Okutmanlar (K2, K3, K5, K8, K10, K11, K13, E7)
	<i>‘-s ve -c Seslerinin Yazımında Sorun Yaşadıklarını’</i> Düşünen Okutmanlar (K1, K4, K14, E1, E2, E3, E5, E9)
	Afrikalı Öğrenciler Üzerinde <i>‘Yeterli Düzeyde Gözlemleri Olmadığını’</i> Belirten Okutmanlar (K6, K7, K9, K12, E4, E6, E8, E10)
3. Türkçe Sözlük Kullanımı	Yabancı Öğrencilerin Türkçe Sözlük Kullanmaya Gösterdikleri Özen
	Yabancı Öğrencilerin Türkçe Sözlük Kullanmaya <i>‘Özen Göstermediklerini’</i> Düşünen Okutmanlar (K1, K2, K6, K11, E2, E3, E4, E6, E8, E10)
	Yabancı Öğrencilerin Türkçe Sözlük Kullanmaya <i>‘Özen Gösterdiklerini’</i> Düşünen Okutmanlar (K3, K4, K9, K13, K14, E1, E5, E7, E9, E11)
	Türkçe Sözlük Kullanımının Yabancı Öğrencilerin <i>‘Mensubu Oldukları Milliyetlere’</i>

Turkish Studies

Göre Değişiklik Gösterebileceğini’ Düşünen Okutmanlar
(K5, K7, K8, K10, K12)

Türkçe Okutmanlarının, Türkçe Sözlük Kullanımını Özendirmeye Yönelik Çalışmaları

Türkçe Sözlük Kullanımına Yönelik ‘Kendi Özendirici Çalışmalarının Olduğunu’ İfade Eden Okutmanlar
(K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, E1, E2, E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10)

Türkçe Sözlük Kullanımına Yönelik ‘Kendi Özendirici Çalışmasının Olmadığını’ İfade Eden Okutman
(K13)

Türkçe Sözlük Kullanımına Yönelik ‘Kendi Özendirici Çalışmaları’ Konusunda ‘Görüş Belirtmeyen’ Okutmanlar
(E4, E11)

Araştırmaya katılan gönüllü okutmanların muadil görüşleri gruplandırılmış farklı görüşler için ek paragraf açılmıştır. Araştırma kapsamında görüşülen 25 okutmanın araştırma sorularına verdikleri yanıtlar bulgular bölümünde yer almaktadır.

3. Bulgular

3.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerilerinin Gelişiminde ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ Yer Alan Yazma Etkinliklerini (Yaratıcı Yazma, Afiş Hazırlama, Mektup Yazma vb.) Uygulamanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutmana göre, ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ yer alan yazma etkinliklerini uygulamak, yabancı öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ‘olumlu’ anlamda katkı sağlamaktadır: (K1): “Önemli bir etkisi var.”; (K2): “Yaratıcı yazma ve metin tamamlama öğrenciyi aktifleştiren etkinliklerdir. Bunun yanı sıra süreç odaklı yazma eğitimi ve diyalog yazma da yazma becerisini etkiler.”; (K3): “Öğrencilerin hayal güçlerini birazcık zorlamaları gerektiği için böyle çalışmaları faydalı buluyorum ve kullanıyorum kendi derslerimde de.”; (K4): “Bu tarz metinlerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Etkinlikleri can sıkıcı bulmadan severek yapıyorlar.”; (K5): “Öğrencilere bir konu hakkında yazma konusu verirken her zaman için yönlendiricilerde bulunmamız gerekiyor... O yüzden her şekilde yaratıcı yazmanın yararlı olduğunu düşünüyorum.”; (K6): “Kısa ve net bir şekilde olumlu yönde etkili olduğunu düşünüyorum. Hayal gücü ve olay akışı öğrencilerin metinselleştirme süreçlerini olumlu etkilemektedir.”; (K7): “Pozitif etkisi olur.”; (K9): “Yazma ile ilgili çocukların yaptığı her türlü egzersiz öğretmen tarafından kontrol edilmeli ve yanlışları düzeltilmeli. Bu tür egzersizler ne kadar çok olursa öğrenci yazma becerisini o kadar geliştirecektir.”; (K10): “Ben, yaratıcı yazma çalışmalarının B1’in sonuna doğru yapılması gerektiğini düşünüyorum. Örnek vermek gerekirse öğrencilere bir hikâyeyi verip tamamlatma ile başlamalıyız... Onun sonrasında bir konu verip bunun hakkında yazı yaz demeliyiz... Ama şuna da çok karşıyım; arkadaşlık hakkında bir kompozisyon yazın deyip öğrencilere boş kâğıt dağıtmak bence zehirlemek gibi bir şey... Öğrencilere yazma konusu verirken önce onlarla bir kavram havuzu oluşturmamız lazım... Neyden bahsedilecek? Bunu konuyu sınırlandırmalıyız...”; (K11): “Olumlu bir etkisi vardır. Ancak bu olumluluk öğreticinin dönütlerinin faydalılığına ve işlerliğine bağlıdır.”;

Turkish Studies

(K12):“Yaratıcı yazma öğrencinin kendi ana dilinde bile oldukça zorlandığı bir yazma türü. İstisnalar da var tabii ki... Yani inanılmaz bir hayal gücü ile çok güzel şeyler de yaratanlar da oluyor. Diğer metin tamamlama biraz daha verimli bir çalışma oluyor genellikle.”; (K13):“Olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.”; (K14):“Oldukça geliştirici bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Hem hayal güçleri bakımından hem de kelimeleri o anda dile dökülmeleri bakımından çok yararlı.”; (E1):“Yaratıcı yazma bölümü genellikle öğrencilerin ilgisini çekiyor. Onlara bir konu verdiğinizde bunu yazın demekten daha çok bir hikâyeyi başlatıp devam ettirin dediğimizde daha ilginç örnekler ortaya çıkıyor. Özellikle metin tamamlama, o karakter için de düşünüyor. Farklı kelimeleri ve farklı hayatları düşünmeye başlıyor bu da onların kelime öğrenimini ve kullanımını geliştiriyor.”; (E2):“Bu tarz etkinliklerde öğrencinin belli bir sözcük dağarcığına sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Onu kullanmasının yanı sıra daha önce yazmadığı ve kendisine sadece bir şekil ya da çizim olarak görünen sesleri ‘-ş, -ğ, -ç, -ö, -ü’ artık kullanabilme ve yazıya geçirme olanağı sağladığı için yazma becerisini daha hızlı edinebileceğini düşünmekteyim.”; (E4):“A2 seviyesinden itibaren yaratıcı yazma, metin tamamlama vb. etkinlikleri sınıf içinde yapmaya başladığınızda B2 ve C1’de görüyorsunuz ki yazma becerisinde öğrenciler üzerinde ‘olumlu’ bir etkisi oluyor. Bu gelişimi öğrencilerde eski etkinlikleriyle yenilerini karşılaştırdıklarında fark ediyor.”; (E5):“Ben özellikle anahtar kelimeler ve konu üzerinden bir tespit yapılarak yazma becerisinin daha faydalı olduğu kanaatindeyim.”; (E6):“Sıradan yöntemlerden çok daha etkili olduklarını düşünüyorum. Yazım sürecini aktif olarak yaşayan bir öğrenci, öğrendiği dilde düşünme eğilimine girer ki bu bizim zaten en başından beri hedeflediğimiz noktadır. Yazma becerisini geliştirmek zor ve birçok etkinlik de öğrenciler için oldukça sıkıcıdır. Yaratıcı yazma, metin tamamlama gibi yenilikçi yöntemler öğrencinin derse olan ilgisini artırmada etkili. Ayrıca ‘başarı’ bu yöntemlerle daha iyi hissedilebiliyor ve öğrencilerin güdülenmelerini sağlıyor.”; (E8):“Olumlu olduğunu düşünüyorum.”; (E9):“Benzer etkinlikleri öğrencilerin kendi ana dillerinde de yaptığını düşünüyorum. Çünkü ilkokulda, ortaokulda, lisede öğrenciler bu tarz yazmaya alışık olduğu için başka bir dilde de bu tür etkinlikler yapacağı zaman Türkçe için örnek veriyorum bu dilde yeni kelimeler öğreneceğini düşünüyorum. Bunun faydalı olacağını düşünüyorum ve öğrencilerin de daha fazla kelime öğrenmesine yardımcı olacağını düşünüyorum.”; (E10):“Olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü yaratıcı yazmada metin tamamlamada da işin içine bence hem yaratıcılık hem de öznellik giriyor. Öznellik olduğu için dolayısıyla burada hani daha “Bana ait bir şey... Mekanik olmayan, mekanik tipten kurtarılmış daha böyle kendi damgamı vurabileceğim bir çalışma.” olduğunu düşündüğü için verimli olduğunu düşünüyorum. Ama bir dip not buraya da düşeceğim. Özellikle mühendislik öğrencilerinden bazıları benim yaptırdığım kendi yaratıcı çalışmalarını bunun bir yetenek... Yetenek olmasa bile en azından önceden getirilmiş bir deneyim olduğunu kendilerinin bu konuda deneyimi olmadığı için özellikle sınav niteliği taşıyan çalışmalarda bunun sorulmasının doğru bulmadıkları şeklinde bir feed-back de vermişlerdi.”; (E11):“Yazma becerisi üzerinde etkili ayrıca kendi hayal dünyalarını da bize ifade etmelerinde etkili oluyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten iki okutmana göre ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ yer alan yazma etkinliklerini uygulamanın, yabancı öğrencilerin ‘bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini’ düşünmektedir: (K8):“Bu bireysel farklılıklara göre değişebilir. Gerçekten yaratıcı bir öğrenci ise ne ala gayet güzel sonunu tamamlıyor ama değilse çok da etki etmiyor.”; (E7):“Yaratıcı yazma ve metin tamamlama etkinliklerinde her öğrenci aynı performansı gösteremeyebilir. Hayal güçleri her insanda farklı olduğu için onda bir hayal ürünü geliştirme, bir nitelik yoksa yaratıcı yazmada başarısız olabilir.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir okutmana göre ise ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ yer alan yazma etkinliklerini uygulamanın, yabancı öğrencilerin ‘eğitim seviyesine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini’ düşünmektedir: (E3):“Bu etkinliklerin yazma becerisini geliştirmede çok etkili olarak kullanılabileceğini düşünüyorum ama yalnızca ‘eğitim seviyesi yüksek

Turkish Studies

olan öğrencilerde' bu etkinlikler etkili uygulanabiliyor. Eğitim durumu kötü olan öğrenciler için farklı yöntemler izlenmeli."

3.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Arap Yarımadası'ndan Gelen Öğrencilerin Arap Alfabeti Sonrasında Türkçe Lâtin Alfabeti Öğrenirken ve Türkçe Yazarken Güçlük Çektikleri Durumlar

Arap Yarımadası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, Arap alfabesi (ب, ث, ش, ظ, ك, .. gibi) sonrasında Türkçe Lâtin alfabe (a, b, c, d, e... gibi) uyum sağlama sürecinde güçlük çektikleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on sekiz okutman, Arap Yarımadası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, Türkçe Lâtin alfabeti öğrenirken, 'Arap alfabesinin etkisinde kalarak sorun yaşadıklarını' ifade etmektedir: (K1): "Dediğimiz gibi 'ben-bana', 'sen-sana' yazarken sıkıntıyı yaşıyorlar. Konuştukları gibi yazıyorlar. Yazdıkları gibi konuşuyorlar."; (K2): "Türkçe alfabeyle ilk başta adapte olamıyorlar."; (K3): "Arap alfabesinin etkisi ile hatalar yapıyorlar, Lâtin alfabetini özellikle İngilizce ve Fransızca gibi Lâtin kökenli alfabetleri bilmiyorsa ciddi sıkıntılar yaşıyoruz."; (K4): "Arap alfabesinin etkisinde kaldıklarını düşünüyorum."; (K5): "Kendi dillerinden aktarma yaparak kullandıklarında yanlış yapıyorlar."; (K6): "Sesletimde karışan sesler yazımda da karışmaktadır. '-a' ve '-e' ünlüleri ya da '-b' ve '-p' ünsüzleri gibi. Bunların dışında '-d' ve '-t' deşiklerinde daha az sorun yaşıyorlar."; (K8): "Kendi dillerinin etkisinde kalarak hata yapıyorlar. Her defasında düzeltiyorum. Kâğıtlarına da özellikle 'Bu defalık kabul ediyorum ama lütfen gelecek defa yazıma dikkat et!' diye de not düşünüyorum ve zamanla değiştiriyorlar."; (K10): "Arapça bilen öğrenciler 'fakat' kelimesinin de Arapça kökenli olduğunu biliyorlar 'fakat' kelimesinin Türkçede farklı bir karşılığı vardır. Arapçada 'sadece' manasındadır... Türkçe anlamının farklı olduğunu kendisine anlatamıyoruz... Şöyle bir şey yazıyor meselâ, 'Okula gitmedim fakat ödevlerimi arkadaşşıma sordum.' yazacağına 'Okula gitmedim sadece ödevlerimi arkadaşşıma sordum.' şeklinde yazıyor." (K11): "Kendi alfabelerinin etkisinde kalıyorlar."; (K14): "Arap alfabesinin etkisinde kalıyorlar."; (E2): "Arap alfabesinden sonra zorluk yaşıyorlar."; (E3): "Kendi alfabetleri sonrasında hemen geçiş yapamıyorlar."; (E4): "Lâtin alfabetine geçişte sıkıntı yaşıyorlar."; (E5): "Alfabe deşikliğinin etkisiyle meselâ, 'birak' kelimesini, 'birak' yazdıklarını görüyorum. Arap alfabesinde uzun sesler var. Bizlerde seslerin uzunluk değeri biraz daha düşük olduğu için böyle bir problem yaşıyorlar."; (E7): "Alfabe geçişlerinde sorun yaşayabiliyorlar."; (E8): "Sürekli '-a' yazma eğiliminde olduklarını düşünüyorum. 'merhaba' yazarken 'marhaba' şeklinde yazıyorlar. Onların dilinden kaynaklanan etkilerin yoğun olduğu görülüyor. Onlardaki olan sesli harflerin bizimkine kıyasla daha az olduğunu göz önüne alırsak sesli harfleri çeşitlendirmede duyduklarını yazmada çok itina göstermedikleri ortaya çıkabiliyor yazdıkları metinleri değerlendirdiğimizde '-o, -ö' ayrımını '-ı, -i' ayrımını ve '-u, -ü' ayrımına çok özen gösterilmiyor. Ben, bunun sebebi olarak da kendi dillerinde bu kadar ünlü harflerin olmamasını görüyorum ve en çok karşılaşılan sıkıntı kendi alfabelerinde olmayan seslerin yazımından kaynaklanıyor."; (E10) "Arap alfabesini bilenler Lâtin alfabetini öğrenirken sorun yaşayabiliyorlar."; (E11): "Türkçedeki 'selâm' yerine 'salam' yazıyorlar evet ilk başta öğreniyorlar ama birkaç hafta sonra unutuplar 'salam' şeklinde tekrar yazıyorlar."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dört okutman, Arap Yarımadası'ndan gelen öğrencilerin, Lâtin alfabeti öğrenirken 'büyük ve küçük harflerin yazımında sorun yaşadıklarını' belirtmektedir: (K12): "En büyük sıkıntı büyük-küçük harf kullanımı yâni sürekli küçük harf ile yazıyorlar. Noktalama işaretleri yok. Yâni nokta kullanımları yok. Dolayısıyla cümle nerede başlıyor nerede bitiyor? Arapların en büyük sıkıntı yaşadıkları beceriyi ben yazma becerisi olarak görüyorum."; (K13): "Arap alfabesinde yazarken büyük-küçük harf ayrımı olmadığı için büyük harflerin yazımında sıkıntıları var."; (E1): "Genellikle bizim açımızdan büyük harf yazımında büyük bir problem var çünkü 'Arapçada büyük-küçük harf diye bir ayrım olmadığını' söylüyorlar. Bu yüzden bütün özel

isimleri, yer isimlerini 'her zaman' küçük harf ile yazıyorlar. Bu onlar için şimdi de problem üniversitede bölüme geçince de problem. Bu açıdan onları uyarıyoruz.”; (E9):“Arap öğrenciler, Arap alfabesinde büyük küçük harf ayrımı olmadığı için özellikle Türkçeyi öğrenirken yeni başladıklarında büyük harf ile yazmıyorlar. Yazmaya dikkat etmelerine rağmen unutupuyorlar. Böyle bir problemle karşılaşılıyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üç okutman ise Arap öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe alfabeyle öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı 'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını' ifade etmişlerdir: (K7):-; (K9):-; (E6):-.

3.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Asya Kıtası'ndan Gelen Öğrencilerin Türkçe Lâtin Alfabeyle Öğrenirken ve Türkçe Yazarken Güçlük Çektikleri Durumlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutman, Asya Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, 'ünsüz seslerin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir: (K1):“Asyalılar, '-j' sesinin yazımında sorun yaşıyorlar.”; (K2):“Asyalılar, '-ğ, -l, -j, -r' seslerinin yazımında zorlanıyorlar.”; (K4):“Genel olarak ünsüz seslerin yazımında sıkıntı yaşıyorlar.”; (K6):“Ünsüz seslerde daha çok sorun yaşıyorlar özellikle kaynaştırma ünsüzlerinde meselâ 'caddesi-n-de' de 'prominal -n'yi 'caddesi- - de' diye yazabiliyorlar.”; (K10):“Yardımcı seslerimiz '-y, -ş, -s, -n' seslerini neye göre yazacaklarının farkına varamıyorlar. 'Suyu' yerine çoğunlukla 'sunu' şeklinde yazıyorlar.” (K11):“Ben, '-j' sesinin yazımında zorlandıklarını görüyorum .” (K12):“Nasıl konuşuyorlarsa o şekilde yazma gibi bir durum var. Kâğıtlarda 'var' yerine 'bar' yazıldığını sık sık görmüşümdür.”; (K14):“ '-s' ve '-z' harflerini yazarken yâni bu ayrımı sesletimde doğru yapsalar bile '-s' yerine '-z' harfini kullanabiliyorlar. 'Sessiz' kelimesinde meselâ 'sessiz ya da sezziz' yazabiliyorlar.”; (E1):“Doğu Türkistanlı öğrenciler, '-s' ve '-z' harfini karıştırıyorlar. Meselâ, 'sessiz' kelimesini 'sessiz' diye yazıyorlar ve '-p, -b' harflerinde de problem oluyor. 'Kitap' yerine 'kitab' olarak yazıyorlar.”; (E5):“Asyalılarda da genellikle 'olsun' fillini 'bolsun' şeklinde yazıyorlar.” (E10):“Asyalı öğrencilerde bazı ünsüz seslerin ve hal eklerinin yazımında sorun görüyorum.”

Asya Kıtası'ndan gelen ve ana dili olarak Kiril (Б, Ж, Ч, Д, Е, Э, Ф, Г), Çin (水, 木, 女, 月) ya da Japon alfabelerinden birini bilen (ん, ま, ふ, お) yabancı öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabeyle (a, b, c, d, e) öğrenirken 'Kiril, Çin ya da Japon alfabesinin etkisinde kalarak sorun yaşadıklarını' düşünen sekiz okutman ise şu şekilde ifade etmektedir: (K5): Bence, Asyalılarda Kiril, Japon gibi alfabelerden sonra Lâtin alfabesine geçerken zorlanıyorlar.” (K8):“Azerbaycan yâni Türki Cumhuriyetlerden bahsedelim... Yazma becerilerinde dil bilgisi son derece kötü... Uzak Doğulu öğrencilerim, yazma becerilerinde başarılılar.”; (K13):“Alfabe farklılıklarından kaynaklanan yazım problemleri oluyor.”; (E2):“Kiril alfabesi sonrasında Lâtin alfabeyle geçiş süreci bazı öğrenciler için sıkıntılı oluyor.” (E3):“Asyalı öğrenciler ise Kiril'den ya da Japon alfabesinden sonra Lâtin'e geçtikleri için bazı benzerliği bulunan harflerin Türkçedeki değerlerinin farklı olması sebebiyle yazmada sıkıntı yaşıyorlar.”; (E4):“Öncelikle alfabe farklılıklarını söyleyebilirim.”; (E9):“Asyalı öğrencilerin özellikle Türki Cumhuriyetlerden gelen öğrencilerin bildikleri kelimeleri yanlış yazmayı daha doğrusu kendi dillerine göre yazmayı bırakmaları oldukça zor oluyor. Çok ciddi bir oranda benzerlikleri olan kelimelerimiz var ama bunların yazımı farklı.”; (E11): “Asyalılarda Çin ya da Japon veya Rus-Kiril alfabesi sonrasında biraz zorlanmalar olabiliyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten altı okutman ise Asyalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeyle öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı

'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını' ifade etmişlerdir: (K3):-; (K7):-; (K9):-; (E6):-; (E7):-; (E8):-.

3.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Avrupa Kıtası'ndan Gelen Öğrencilerin Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenirken ve Türkçe Yazarken Güçlük Çektikleri Durumlar

Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin İngilizce, Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca vb. kendi dillerinde de Lâtin alfabesini gördükleri için Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken okutmanların öznel görüşleri doğrultusunda 'genel anlamda sorun yaşamadıkları' tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-ç, -ş, -ğ, -y ünsüz seslerinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir: (K1): "Avrupalılarda da meselâ '-ç' ve '-ş' seslerinde yazım yanlışları var."; (K2): "Avrupalılar da ise '-ğ' harfinin yazımında güçlük çekiyorlar."; (K3): "Avrupalı öğrenciler, Lâtin alfabesini kullandıkları için yazma becerisinde çok büyük eksiklikleri olduğunu düşünmüyorum ama '-ç' sesinin yazımını bazen kâğıtlarda farklı görüyorum ayrıca 'geleceğim' yerine 'gelcem', 'gidicem', 'izliyorum' yerine 'izleyorum' gibi hatalı yazımlar da oluyor."; (K5): "Avrupalı öğrencilerde '-ğ' ve '-ç' seslerinin yazımı problemlili olabiliyor."; (K8): "Lâtin alfabe olmasına rağmen meselâ Avrupalılarda da '-ç' yi '-ch' olarak yazabiliyorlar ya da '-ş' yi, '-sh' olarak yazabiliyorlar."; (K11): "-s' ve yâni İngilizcede olduğu gibi mesela '-ş' sesinin '-s' ve '-h' ile sesletildiği için '-ş' yerine '-sh' yazımı, '-ç' yerine '-ch' 'çiçek' ya da 'şişe' gibi kelimelerin yazımında görüyoruz. Türkçedeki '-ç' nin '-ch' şeklinde yazımı çok sık rastlanan durumlar arasında..."; (K13): "Avrupalı öğrencilerde '-ç' yerine '-c' yazmak gibi kuyruklu harflerde sorun yaşıyorlar."; (E5): "Avrupalıların ise 'yolcu' kelimesini 'jolcu' yazdıklarını kâğıtlarında gördüğüm oluyor."; (E7): "Avrupalılarda kendi dillerinde olmayan '-ğ' gibi '-ç' gibi sesleri yanlış yazıyorlar ama farklı bir alfabe kullanan Araplar ile kıyaslanırsa Arapların daha fazla bu konuda hata yaptıklarını söyleyebilirim."; (E9): "Birçoğu ile Lâtin alfabesini aynı kullanıyoruz ama bazı harflerin yazımı farklılık gösteriyor. Örneğin bizdeki '-y' harfi onlarda '-j' ile sembolize ediliyor. Öğrenci 'yolcu' yazacağı yerde meselâ '-j' harfi ile yazmayı tercih edebiliyor (Jolcu) Aynı şekilde meselâ bizdeki '-i' harfi orada '-y' harfi ile temsil ediyor. Örneğin, bazen öğrenci 'çiçek' yazacağı yerde '-i' harfi yerine '-y' harfi ile yazdığı (çyçeğy) olabiliyor."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dokuz okutman, Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-ı ünlü sesinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir: (K4): "'-ı' yazmaları gereken yerde '-i' olarak yazıyorlar."; (K6): "Avrupalılarda ise '-i' harfi yerine '-ı' yazıyorlar."; (K10): "Az önce söylediğim gibi '-ı' yerine '-i' çok fazla kullanıyor... İster C1 olsun ister A1 olsun 'adım' demiyor dedirtemiyoruz 'adim' diyor. Biz devamlı Türkçede '-ı' sesi de var dediğimizde bir süre sonra '-i' sesini hayatlarından çıkartıp her şeyi '-ı' sesi ile yazmaya başlıyorlar. Bu da sanırım doğal olarak gelişen bir süreç..."; (K12): "En çok yâni bir Avrupalı öğrencinin kâğıdında mutlaka '-ı' sesini noktali yâni '-i' şeklinde yazılmış olarak görürsünüz. Örnek vermek gerekirse işte 'kız' yerine 'kiz', 'kış' yerine 'kiş', 'sık sık' yerine 'sik sik' yazar."; (K14): "Dediğim gibi konuşurken ve yazarken aynı şekilde '-ı' sesinde problem çekiyorlar."; (E1): "Avrupalıların alfabesinde olmayan '-ı' sesi en büyük örneklerden biri, '-ı' ve 'i' sesinin yazımında, 'Ne zaman '-ı' yazacağım? Ne zaman '-i' yazacağım' diye bir problemleri oluyor. Örnek vermek gerekirse 'canım' kelimesini bazen 'canim' yazıyorlar."; (E2): "Avrupalı öğrenciler de '-ı' sesinin yazımında güçlük çekiyorlar."; (E4): "Kâğıtlarda, '-ı' yerine '-i' yazımı görülebiliyor."; (E10): "'-ı' sesinin yazımında hata yapabiliyorlar."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten altı okutman ise Avrupalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı

'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını' ifade etmişlerdir: (K7):-; (K9):-; (E3):-; (E6):-; (E8):-; (E11):-.

3.5.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Afrika Kıtası'ndan Gelen Öğrencilerin Türkçe Lâtin Alfabeği Öğrenirken ve Türkçe Yazarken Güçlük Çektikleri Durumlar

Afrika Kıtası'nın güney ve orta kesimlerinden gelen yabancı öğrenciler, Lâtin alfabetesini bilmelerine rağmen (İngilizce ve Fransızca gibi), Afrika kıtasının kuzey kesiminden (Fas, Tunus, Cezayir, Mısır vb.) gelen yabancı öğrenciler, Arap alfabetesini bilmektedir. Bu durum, Arap alfabetesini bilen Afrikalı öğrencilerin, Türkçe Lâtin alfabeği öğrenmede güçlük çekmesine neden olurken, Lâtin alfabetesini bilen Afrikalı öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabeği öğrenirken güçlük çekmediğini göstermektedir. Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; sekiz okutmana göre, Arap alfabetesini bilen Afrikalı öğrenciler, Türkçe Lâtin alfabetesini öğrenirken 'sorun yaşamaktadır': (K2): "Afrikalı öğrencilerde ise Arap alfabetesini bilerek gelenlerde bazen sorunlar olabiliyor."; (K3): "Afrikalılar da İngilizce gibi dilleri biliyorlarsa Türkçe Lâtin alfabeği öğrenirken öyle büyük sıkıntı yaşamıyorlar."; (K5): "Afrikalılarda ise alfabe farklılıkları mevcut. Lâtin alfabeği bilenler daha daha kolay alıyorlar. Ayrıca önemli bir diğer durum ise fillerde tamlamalarda yanlış filleri buluyorlar. Şahıs eklerinde de bazen sıkıntı çıkıyor."; (K8): "Afrikalı çok az öğrencim var onlar da Sudanlı, Mısırlı... Gördüğüm kadarıyla yazma becerileri çok da kötü değil ama Arap alfabetesini bilerek geldikleri için Türkçe Lâtin alfabeğe geçişte biraz zorlanmalar olabiliyor."; (K10): "Kuzey Afrika'dan gelenlerde alfabe farklılığı göze çarpıyor. Ayrıca özellikle noktalama işaretleri ve iyelik eklerinde de sorunlar yaşanabiliyor..."; (K11): "Afrikalılarda ise geldikleri yere göre bazen alfabeğe adaptasyonda sorun olabiliyor."; (K13): "Arap alfabetesini bilenlerde kısmen zorlanma olabiliyor ancak Lâtin alfabeği bilerek gelenler Türkçeye Lâtin alfabeğe daha kolay aşına olabiliyor." (E7): "Buldukları yerin etkisinde kaldıkları dillere göre değişik sonuçlar görülebiliyor. Bazı Doğu Afrika ülkelerinden gelen Arap öğrenciler de Arapça bildiklerinden aynı sorunlar görülürken bazı Arap coğrafyasından uzak Afrikalı öğrencilerin örneğin Fransızca ve İngilizcenin etkisinde kalmış ülkelerden gelen öğrenciler Türkçe Lâtin alfabeği daha kolay öğrenebiliyor."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten sekiz okutman, Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-s ve -c seslerinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir: (K1): " '-s ve -c sesleri' dediğim gibi bu seslerde yazarken sıkıntılar görüüyor..."; (K4): "Afrikalılar ise '-s' ve '-c' seslerinde sorun yaşıyorlar."; (K14): " '-s' sesinde problem çıkartıyorlar. Yani '-s' diye sesletim yapsalar da '-c' şeklinde yazıyorlar."; (E1): "Afrikalılarda bazen '-s' ve '-c' harflerinde problem oluyor. Meselâ bir öğrencimizin 'sigara' yerine 'cigara' yazdığını gördüm."; (E2): "Çok karmaşık dil ailelerinden gelen dilleri konuşan öğrenciler var. Çekim sistemini algılamakta oldukça zorlanabiliyorlar. Ayrıca '-s' ve '-c' seslerinin yazımında da hatalar görülebiliyor."; (E3): "Afrikalılarda da meselâ '-s' yerine '-c' yazdıkları oluyor."; (E5): "Afrikalılarda da özellikle İngilizce ve Fransızcadan gelen bir aksanla Türkçedeki bazı kelimeleri İngilizcedeki gibi telaffuz ettikleri gibi yazdıklarını da görüyorum. Meselâ, 'sigara' kelimesini 'cigara' gibi yazabiliyorlar."; (E9): "Köken bakımından Fransızca ya da kendi dillerine yakın sözcüklerden gelenleri orijinaline yakın tercih ediyorlar. Örneğin, 'sigara' yazmak yerine 'cigara' yazdıkları oluyor.";

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dokuz okutman ise Afrikalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeği öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı 'yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını' ifade etmişlerdir: (K6):-; (K7):-; (K9):-; (K12):-; (E4):-; (E6):-; (E8):-; (E10):-; (E11):-.

3.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanlara Göre Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisini Edinme Sürecinde Türkçe Sözlük Kullanmaya Gösterdikleri Özen

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan on okutman; yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken, Türkçe sözlük kullanımına ‘yeterli özeni gösterdiklerini’ düşünmektedir. Diğer on okutman ise ‘yeterli özeni göstermediklerini’ düşünmektedir. Okutmanların görüş sayılarının birbirine eşit olduğu ve okutmanlar arasında görüş ayrılıklarının olduğu saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, yabancı öğrencilerin, Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde sözlük kullanmaya ‘özen göstermediklerini’ düşünmektedir: (K1):“Hayır, öğrenciler özen göstermiyorlar. Doğal olarak teknolojinin gelişmesi ile bağlı olarak direkt internetten ‘Google Translate’ yoluyla kelime öğrenimine bakıyorlar. Kelimeleri o şekilde öğrenmeye çalışıyorlar ve bunun şu şekilde diyeyim ciddi anlamda burada sıkıntıya sebep oluyor çünkü kelimelerin anlamları farklı şekillerde verilmiş olabiliyor. Öğrenci bunu yanlış öğrenebiliyor. Bir kelimeyi verirken meselâ, ‘çekmek’ kelimesi ‘acı çekmek’, ‘ipi çekmek’, ‘kolu çekmek’, ‘kapıyı çekmek’ sözlükte yâni internette bu gibi tanımlamalara yer verilmiyor. O nedenle öğrencilerin yanlış öğrenmelerine sebep oluyor ve nedense hani öğrenciler ilk zamanlar sözlük konusunda çok rahat davranıyorlar. İnternete güvendikleri için ama zaman ilerledikçe derste bunlar yaşandıkça bu gibi durumlar yanlış öğrenmeleri ortaya çıktıkça sözlüğe yöneliyorlar.”; (K2):“Sözlük kullanımına özen gösterilemiyor. Öğrenciler ya öğretmenlerinden ya da arkadaşlarından yardım alıyorlar. Öğrenciler sözlük kullansalar ses olayları ya da yan anlam, mecaz anlam gibi geniş çerçevede aşinalık kazanmış olacaklar.”; (K6):“Öğrenciler kendileri özen göstermiyorlar ama ben bu konuda da eğiticilerin birazcık daha öğrencileri güdülemesi gerektiğini düşünüyorum ve bu konuda da kendim çalışıyorum. Öğrenciler kendi kendilerine yüzde vermem gerekirse belki sadece öğrencilerin % 10’u sözlük kullanımına yeterli derecede önem veriyor. Onun dışında bence öğretmen ısrarla bunun üzerinde durmalı.”; (K11):“Daha önceki eğitim geleneklerine bağlı olarak değişmekle birlikte yeterince özen gösterdiklerini düşünmüyorum. Sözlüklerin daha güncel kelimeleri içermesi ve taşınabilmedeki kolaylığı öğrencilerde bu amaca ilişkin daha çok motivasyon sağlayacaktır.”; (E2):“Sözlük kullanımına gerekli düzeyde özen göstermemektedirler. Daha çok öğretmen ya da öğrenci arkadaşlarına sorulduğu gözlemlenmektedir.”; (E3):“Eğitim sürecimiz ile ilgili olarak birçok öğrenci sözlük kullanımından daha çok dilbilgisi konusuna özen gösteriyor. Dilbilgisi sorunları azaldıkça sözcük kullanımı öne çıkmaya başlıyor.”; (E4):“Çoğu özen göstermiyor. İstekli ve birden fazla yabancı dil bilen öğrenciler daha çok kullanıyor.”; (E6):“Yeterli düzeyde sözlük kullanmıyorlar. Öğretmene sormak daha kolay olduğu için öğretmene sormayı tercih ediyorlar.”; (E8):“Hayır, göstermiyorlar. Genellikle öğretmene sormaya meyilliler. Ama bu da bir alışkanlık... Öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılabilir.”; (E10):“Çok iyi değil ancak ben kelimeyi birden direkt verme taraftarı değilim. Meselâ, bazı arkadaşlar okuma parçası verdiklerinde alta sözlüğü zaten kendileri hazır veriyorlar. Ben genelde o bölümü koymam ve o kelimeyi önce manadan kendilerinin çıkarmaları isterim. Çünkü bazı kelimelerin evet bağlam içerisinde tahmin edilebilir olduğunu düşünüyorum. Tahmin ettikleri müddetçe kökünden vs. hem bir gelişme olacak başka kelimeleri tahmini yönünde de bir faydasının olacağını düşündüğüm için dolayısıyla sözlüğü bir anlamda teyit etme, sağlama unsuru olarak kullanılmasını daha çok destekliyorum.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten on okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe sözlük kullanımına ‘özen gösterdiklerini’ düşünmektedir: (K3):“Sözlüklere güvenleri biraz az, çünkü yabancılara yönelik sözlükler az. Öğrenciler genelde bu konuda öğretmene veya Türklere daha çok güveniyor ama yine ‘yazarken sözlüğe bakıyorlar’.”; (K4):“Ben, sözlüklerini sınıf içinde ve verdiğim ödevleri yaptıkları sırada zorunlu olarak kullanmaları gerektiğini söylüyorum, genellikle de gereken özen gösteriliyor. Elektronik olarak kullanılan sözlüklerin geliştirilmesi ve örnek tümceler desteklenmesi gerektiğine inanıyorum.”; (K9):“Sözlük kullanımına özen gösteriyorlar ama Türkçe

eski bir dildir. Bu yüzden sözlüğümüzde bir kelimenin altında birçok anlam olabilir ve öğrenci hangisini kullanacağını bilemeyebilir. Bu yüzden kelimeleri sınıfta öğretmenden dinleyerek, cümle içinde kullanarak öğrenmelerini daha faydalı buluyorum.”; (K13): “Evet... Sözlük hep ellerinde... Online sözlükler de kullanışlı bu anlamda.”; (K14): “Evet, özen gösteriyorlar.”; (E1): “Genellikle artık herkeste akıllı telefon olduğu için telefonda kullanıyorlar sözlüğü ama bazı yine öğrencilerimiz kendileri sözlük alıp onları kullanmaya devam ediyorlar.”; (E5): “Evet kullanıyorlar ancak ben B1’e kadar zaten sözlükten bakıp yazmalarını önermiyorum. Yani dolayısıyla A1-A2’ de sözlüksüz tamamen öğrendikleri kelimeler üzerinden yazmalarını tavsiye ediyorum.” (E7): “Ben karşılaştığım, dersine girdiğim öğrencilerin bu konuda genelinin özen gösterdiğini düşünüyorum. Çünkü bir ihtiyaç olarak görülüyor ama bunda dersin yönetiminin de etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir okutman sürekli kelimelerin anlamını, yabancı dildeki karşılığını verirse öğrenciler bu konuda tembelleşebilirler. Fakat benim gözlemediğim öğrencilerin bir ihtiyaç olduğu için sürekli cep telefonlarından sözlük... Normal matbu sözlük kullanan öğrencilerin sayısı oldukça az tabii ki teknolojik gelişmelerin sonucunda genelinin telefon ve ya tablet gibi teknolojik araçları kullanarak çok kolay pratik bir şekilde sözlükten faydalandığını görüyorum.”; (E9): “Öğrencilerin özen gösterdiğini düşünüyorum.”; (E11): “Evet, özen gösteriyorlar, zaten özen göstermedikleri zaman da bunları teşvik ediyoruz göstermeleri için. Yani bize sorduklarında ilk başta cevap vermiyorum çünkü yeni kelimeleri ilk önce görerek anlamaları bence daha iyi. Sonra yani bana sorduklarında ezberde kalıyor unutup gidiyorlar ama kendileri bakıp araştırdıklarında o kelimenin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş okutman ise yabancı öğrencilerin, yazma becerilerini edinme sürecinde sözlük kullanımlarının, ‘mensubu oldukları milliyetlere göre değişiklik gösterebileceğini’ düşünmektedir. (K5): “Avrupalı öğrenciler, çok özenli ve dikkatliken Asyalı ve Arap öğrencilerde öyle dikkat yok kullanmıyorlar.”; (K7): “Bu öğrencilerin geldikleri yere göre değişebilir ayrıca dili öğrenme isteğiyle doğru orantılıdır.”; (K8): “Uzak Doğulu öğrencilerim teknolojiye çok düşkün... Sürekli telefonları ile bir araştırma yapıyorlar. Bana birkaç defa telaffuzu dinleterek ‘Böyle mi telaffuz ediliyor?’ diye soran Uzak Doğulu öğrencilerim var. Avrupalı öğrenciler çok disiplinli. Bir kere mutlaka sözlükleri ile geliyor ve özellikle kompozisyonla ilgili bir şey olduğunda masanın üstüne sözlüklerini koyuyorlar ve herhangi bir sunum olduğunda da sadece yazma değil sunumda da sunum veren kişi bir şey söylediği zaman hemen diğer öğrencilerin sözlüğü açarak baktığını gördüm. Dolayısıyla evet yani sözlüğü kullanıyorlar.”; (K10): “Bazı sınıflarımız Avrupa ağırlıklı bazı sınıflarımız Asya ağırlıklı bazı sınıflarımız çok karma... Biraz da öğretmenin şansına bağlı bu yani Avrupalı bir sınıfa düştüyse Avrupalı öğrencilerin yüzde doksanı matbu sözlük kullanırlar... Bunun açıklamasını şu şekilde yapıyorlar: ‘Ben, matbu sözlük kullanıyorum çünkü bir kelimeyi ararken farklı bir kelimenin de anlamını öğreniyorum şeklinde bir açıklama yapıyorlar.’ ve bu da bizim önerdiğimizdir zaten ama Afrikalı ve Koreli öğrenciler daha çok elektronik sözlük kullanmaktan yanalar yani biz buna kızıyoruz. ‘Elektronik kullanmayın! Sözlükten arayın!’ bu sefer onların da savunmaları şu oluyor: Örneğin, ‘Kâğıt, kelimesini yazdım karşılığını buldum onun Türkçedeki diğer karşılıklarını da veriyor hocam.’ deyip bir bahane üretme söz konusu diyelim. Özellikle Arap, Uygur ve Türkmen öğrencilerde sözlük kavramı kesinlikle yok... Arap, Uygur öğrenciler ve Türkmen öğrenciler bizim Türkçemize yakın olduklarını inandırmışlar ki sanki bütün kelimeleri biliyorlar... Sadece dil bilgisi öğrenmeye geliyorlar şeklinde hissediyorlar sanırım ve canlı sözlük olarak bizi kullanmaya kalkıyorlar...”; (K12): “Bakın bu çok enteresan meselâ Alman öğrencilerde gözlemediğim bir şey. Her Alman öğrencinin bir de Fransızların sanırım biraz kendi eğitim sistemlerindeki disiplinle de alakalı olduğunu düşünüyorum. Sözlük kullanımı çok fazla görüyorum. Çok rastlıyorum ve doğru kullanımı yani işte harflerin sırasını falan her şeyi çok güzel rahatlıkla kullanabildiklerini gözlemedim şimdiye kadar ama işte bir Arap öğrenci için ya da bir Amerikalı öğrenci için meselâ bu büyük bir sıkıntı. Yani kullanmakta çok büyük bir zorluk çekiyor.

Turkish Studies

Bunun dışında genele bakıldığında tabii ki online sözlüklere çok büyük bir talep var. Özellikle işte çeviri programları falan ama ben tabii bu konuda biraz yönlendirilmeleri gerektiğini düşünüyorum ve ben bunu yapmaya çalışıyorum. Çünkü özellikle çeviri programlarının hiç güvenilir olmadığını onları tamamen yanlışa yönlendirdiğini yâni yanlışa sebep olduğunu söylüyorum. Ama şöyle bir şey söyleyebilirim özellikle temel seviyelerde sözcük bazında ve somut kavramlarda sözlük çok faydalı. Ancak piyasada zaten hani çok kaliteli sözlüklerin de bulunmaması en büyük sebep. Hiçbir zaman tam olarak karşılık bulamayacaklarını bazı kelimelerde özellikle soyut kavramlarda bu konuda yâni öğretmenin uyarması gerektiğini düşünüyorum. Ben de gerekli yönlendirmeleri bu şekilde yapıyorum.”

3.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Okutmanların Türkçe Yazma Becerisini Edinme Sürecinde Yabancı Öğrencilere Türkçe Sözlük Kullanımını Özendirmeye Yönelik Çalışmaları

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman, yabancı öğrencilerin Türkçeyi yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik ‘kendi özendirici çalışmalarının olduğunu’ ifade etmişlerdir: (K1):“Tabii ki... Şu şekilde diyebilirim özellikle somut materyaller üzerinden kelime öğretimi çok önemli. Hayata öğrendiklerini kelimeleri aktarmak önemli meselâ, kelimeler drama yoluyla öğretilir. Araştırmaya sevk ederek, metin yazdırarak...”; (K2):“Bir konu hakkında fikirlerini yazdıkları çalışmalarda kullanılmaya özendiriyorum. Kendi almış olduğum deyim açıklama kitabından bakarken onlar da özeniyorlar. Genelde model olarak sözlük kullanılmaya çalışıyorum.”; (K3):“Kesinlikle bu konuda özendirici çalışmalarım var.”; (K4):“Bazen Türkçe-Türkçe sözlük açıyorum ve kelimelerin Türkçesini okuyup kelimeyi tahmin etmelerini istiyorum.”; (K5):“Açıkçası öğrenciyi bu durumda mecbur tutmak gerekir. Yâni öğrenci eğer o kelimenin açıklamasını yapmazsanız öğrenci bir şekilde o kelimeyi öğrenmeye mecburdur bu şekilde yâni... Söylemiyorum açıkçası... Tercümanlık yapmıyorum...”; (K6):“Sınıflarda oynanan sözcük oyunları sırasında sözlük kullanımına izin veriyorum. Bu sayede öğrenciler yeni sözcükler öğrenebiliyorlar.”; (K7):“Tabii ki çalışmalarım bulunuyor.”; (K8):“Var ama gerek kalmıyor, bazıları da çok tembel çünkü ödev verdiğimde hani ‘Ben bunu bilmiyorum.’ deyip oraya İngilizcesini yazanlar da var. Milletlerini söylemek istemiyorum ama gerçekten oraya İngilizcesini yazıp sözlüğe bakmak istemeyenler de var ama bunun dışında birçoğu sözlüğe bakıyor. Hatta ben onlara eğer bu kitabın arkasındaki sözlükte bulamazsanız aradığınız kelimeyi işte şu iki web sitesini kullanabilirsiniz diye hem ‘Tureng’ hem de ‘sesli sözlüğe’ yönlendirebiliyorum. Onlar da oraya bakıyorlar.”; (K9):“Var tabii ki ama öğrenciler mobil sözlük kullanıyorlar.”; (K10):“Muhakkak... Çünkü ben kendimden yola çıkarak söylüyorum yeni bir dil öğrenmek öncelikle dil bilgisinden önce kelime öğrenmek demektir ve bu yüzden kelime öğretimi çalışmalarının çok iyi bir şekilde yapılması gerekiyor... Kelime bölümü çok nankör bir bölümdür... Yâni neden bunu böyle söylüyorum? Öyle kelimeler vardır ki A1 öğrencisi bunu bilir. Bunu bileceğini siz tahmin bile etmezsiniz. Ama öyle kelimeler var ki C1 öğrencisi bunu bilmez. Hani ‘yarın’ kelimesini A1 öğrencisinden tutun C1’e kadar hepsinin bilmesi lazım ama ‘nispeten’ kelimesini bazen A1 öğrencisinin bildiğini görüyorsunuz çünkü o onun bireysel çalışması bireysel araştırması... Ama ‘Dün neydi?’ şeklinde C1 öğrencisi size bir soru ile gelebiliyor. Bu yüzden kelime öğretimi çok önemlidir... Yâni kelime öğretimini sadece öğrenciye bırakmamız gerekiyor. Bu yüzden ben bununla ilgili kelime kutusu uygulamaları yapıyorum yâni sınıfımızda her ünitenin içinde kelimelerin sayısının arttığı bir kelime kutusu var... Biz bu kutudan kelimeler seçiyoruz. Bu kelimelerin öncelikle isim mi sıfat mı ya da fiil mi olduklarını tespit ediyoruz sonrasında bunlarla ilgili bir şeyler yazıyoruz ya da en kötü ihtimalle cümle kuruyoruz... Ya da yaratıcı düşüncüyü de biraz geliştirmek için Türkçe düşünmeyi geliştirmek için eşya isimlerinin olduğu bir kutumuz var. Çok kutumuz var benim sınıfımda. Eşya isimlerinin olduğu bir kutu var. Bir eşya çekiyor kendisine meselâ, ‘Topu kaç farklı şekilde kullanabilirsin? Kalemi kaç farklı şekilde kullanabilirsin?’ Özellikle yeterlik fiilini

öğrendikten sonra biraz da dil bilgisinin pekişmesi açısından çok doğal ilerleyen bir süreç oluyor. Bunları özellikle dersin son on beş yirmi dakikasında kullanıyorum. Yâni vaktim arttıkça kullanıyorum. Onun dışında daha ileri düzeydeki öğrendikleri kelimeleri kullanmaları açısından hikâye tamamlama ya da bir hikâyeyi yeniden yazma şeklinde onlara bir hikâyeye veriyorum. 'Bu hikâyeyi tekrar yazmanızı istiyorum.' Diyorum ama mutlu sonla bittiyse 'Siz bunu mutsuz sonla bitirin.' şeklinde hayal güçlerini de kullanarak yazdırma yapabilirsiniz ama yazma yaptırmak yüzde elli önemli ise bunun kontrolü, hataların tespit edilip düzeltilmesi geri dönütünün verilmesi de yüzde elli önemlidir fakat yirmi öğrenciye bunu tek tek yaptırdığınız zaman bu çok büyük bir zaman ve emek israfı oluyor o yüzden ben bunu karşılıklı kontrol şeklinde yaptırıyorum. Yâni iyi bir öğrenci ile kötü bir öğrenci 'body sistemi' ile hani kötü öğrenci kötü olduğunu hissetmeden 'hadi' diyorum 'Siz işte arkadaş olun!', 'Sen onun doğrularını yanlışlarını kontrol et'. 'Sen onun yanlışlarını kontrol et.' Onlar yanlışlarını kontrol ettikten sonra arkadaşının yanlışını görmek daha kolay olduğu için yanlışları daha rahat tespit ediyorlar. En sonunda tahtaya doğrusunu yansıtıyorum. 'Bu şekilde olmalı.' şeklinde."; (K11): "Sözlük kullanımının gerekliliğinden bahsederek her kelimeyi kolayca benden ya da arkadaşlarından öğrenmemelerini sağlayarak sözlük kullanımını gerekli hale getiriyorum."; (K12): "Evet... Tabii ki özellikle A1 seviyesinde çok fazla. İşte ne bileyim sözcük kutucukları ondan sonra ya da ünlü eksik yazıp işte 'Hadi bakalım, sözlüğünüze bakın! İşte bu kelime ne olabilir?' Hani birkaç eksik ünlü ya da ünsüzleri yazmıyorum. Bu şekilde hani sözlük kullanmaya teşvik edip 'İşte bu kelime ne olabilir acaba?' şeklinde bu tür çalışmalarım oldu ve çok keyifli geçti sınıflarda da ve daha sonraki derslerde dönüt olarak çok güzel olumlu şeyler de aldım. Oldukça kalıcı olduğunu gördüm."; (K14): "Sözlük eğer kendi ana dillerindeyse evet ben destekliyorum. Bulduğunu düşünüyorum ama ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin İngilizce sözcük kullanmasını desteklemiyorum."; (E1): "Bizim kitabımızda da bulunan bir kelime çalışmamız var. Her ünitenin sonunda bütün o üniteye yeni kelimelerin hepsi yazıyor ve bunlara sözlükten bakmalarını istiyoruz biz. Benim de bazen kendi kelime çalışmalarım oluyor. Onları da dağıtıyorum. Cümle içinde kullanmalarını söylüyorum ve burada da kelimenin anlamına bakmak zorunda sözlükten... Bu da onların daha çok araştırma yapmasını sağlıyor."; (E2): "Derslere gelmeden önce mutlaka kendi ana dillerinden Türkçeye açıklamalı bir sözlük bulundurmaları sağlanmalıdır. Sözlük kullanmaları için bazı sınıf içi etkinlikler yapılmaktadır."; (E3): "Evet, var."; (E5): "Evet... B1'den sonra özellikle Türk Dil Kurumu'nda lise düzeyinde sözlük kullanmalarını öneriyorum."; (E6): "Kesinlikle bulunuyoruz."; (E7): "Özendirici çalışmalar olarak ben öğrencilerime pek fazla kelime karşılıklarını vermemeye gayret ediyorum. Öğrencilerin bulması veya ben Türkçe olarak anlatmada yoğunluk gösteriyorum. Türkçe anlatım yapmayı tercih ediyorum. Onun haricinde sınıf etkinliği aktivitesi olarak harici bir etkinlik yapmıyorum."; (E8): "Evet, bulunuyor."; (E9): "Var ama biz öğrencilere sınıfta ders içerisinde sözlük çok kullanılmıyor fakat öğrencilere ders harici ödev ve proje çalışmalarında sözlükten faydalanabilecekleri bunun içinde işte Türk Dil Kurumu'nun sözlüklerinden faydalanabileceklerini örnek olarak gösteriyoruz." (E10): "Bu bağlamda meselâ, bu tahmin veyahut da öngörü çalışmasının sonrasında bizzat kelimeyi direkt görmeden işte kelime türetilmiş bir kelime ise 'Gelin bu kelimenin kökü ne imiş? Onu bir saptayalım ve sözlükten bulalım bunu.' 'Yaratmak' kelimesi. 'Peki, yaratıcı o zaman ne olabilir?' gibi. (Biraz zorluyorum çocukları.) Burada yapmaya çalıştığım Türkçedeki pek çok kelimenin kökeninden türetildiği için zamanla böyle bir şey geliştirebilirler. Bu yüzde doksan doğru tahmine yol açacaktır, bazen tahminleri yanlış da olabilir ama gene de bu hani 'yaratıcı' kelimesini gördüğü vakit 'Bu kelimeyi daha önce hiç görmedim. Hiçbir fikrim yok!' demesin ama yaratmak filini biliyorsunuz diyebilmeliyiz dolayısıyla yanlış da olsa bir tahmin edebilmeli en azından."

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir okutman ise yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik 'özendirici çalışmasının olmadığı'

beyan etmiştir: (K13): “Hayır, çünkü zaten çok kullanıyorlar. Hatta biraz sınırlamaya çalışıyorum çünkü ilk seviyelerde yanlış yönlendirebiliyor.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten iki okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik ‘kendi özendirici çalışmaları’ konusunda görüş belirtmemiştir: (E4):-; (E11): -.

4. Tartışma

Yazımda karşılaşılan sorunlar öncelikle alfabe kaynaklıdır. Latin alfabesinde bizim sekiz harfle karşıladığımız ünlülerin Arap alfabesinde üç işaretle karşılanması % 56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerini ya da “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” gibi yazmalarına neden olmaktadır. Türk cumhuriyetleri ve topluluklarından gelen öğrencilerin bazılarının kullandığı Kiril alfabelerinde “ı/ i”, “o/ö”, “u/ü” ünlüsünün tek bir işaretle gösterilmesi ayrıca bizim alfabemizde mevcut olmayan “açık e”, “yuvarlak a” gibi sesleri gösterme çabası yazımda hatalara yol açmaktadır (Açık, 2008:7-8).

Arslan ve Klicic (2015:180), Türkçe öğrenen Boşnak öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, ana dili Boşnakça olanların Türkçedeki “-ğ,-ı,-ö,-ü” seslerini telaffuz etmekte zorlandıkları ve yazarken de kolay öğrenemedikleri gözlemlenmiştir.

Türk alfabesinde yer alan harflerin/seslerin yabancı öğrenciler tarafından kanıksanması, öğrencilerin uyruklarına göre değişkenlik göstermektedir. Arap alfabesi kullanan yabancıların ünlü seslerin kalınlık incelik hâllerini anlayamamasının sebebi, kendi alfabe sistemlerinde ünlüleri üç sembolle karşılamalarıdır. Azeri öğrencilerin “-ı, -i, -o, -ö, -u, -ü” seslerinde sıkıntı yaşamaları, Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki fonolojik farklılıklara uyum sağlayamamalarından kaynaklanabilir. Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin ‘-ı, -ö ve -ü’ seslerinde sıkıntı yaşamalarının temel sebebi ise bu harflere karşılık gelen seslerin bu öğrencilerin ana dillerinde bulunmayışından kaynaklanmaktadır. “-ş, -ç, -ğ” şeklinde sembolleştirilen seslerde sıkıntı yaşanmasının en büyük sebebi de bu seslerin Türkçeye has sesler olmasından, diğer birçok alfabede bu harflerin bulunmayışından ileri gelmektedir (Şengül, 2014:337).

Karababa (2009:273), yabancılar, Türkçeyi öğrenirken sesletimle ve sesleri algılamada, yazmada çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Örneğin, ana dili Arapça olan bir öğrencinin “-ö” sesini çıkarabilmesi çok zordur. Çünkü bu ses, kendi dilinde bulunmamaktadır. Ana dili Japonca olan bir öğrencinin ise “-r” sesi ile “-l” sesi arasındaki ayrımı duyumsaması çok zordur. Çünkü Japoncada “-l” sesi yoktur. Bu nedenle Japon öğrenciler “-l” sesi yerine kendi dillerinde sesletimi bu sese en yakın olan “-r” sesini ve yazıda da “-r” harfini kullandıklarını tespit etmiştir.

Bölükbaş (2011:1365) ise Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında en çok yazım (% 54,58) konusunda yanlış yaptıklarını ve bu yanlışların % 62,2’sinin olumsuz aktarımdan kaynaklandığını belirtmektedir.

Kara (2010:682), ‘a~e, ı~i, o~u, ö~ü’ sesleri birbiriyle karıştırıldığını belirtmektedir. Bu hatanın daha çok Arap alfabesini kullanan ve Orta Doğu’dan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancı öğrenciler ile Arap alfabesini kullanan Uygur Türkleri, Afganistan Özbekleri ve Türkmenleri tarafından yapıldığını ifade etmektedir. Ayrıca, Afrika kökenli yabancıların ise daha çok ‘ı~i, ö~ü’ ile ‘u~ü’ seslerini birbirine karıştırdıklarını tespit etmiştir. Bu yazım yanlışlığını gidermek için öğrencilere bu ünlülerin bulunduğu kelime listeleri verilip sıkça okuma ve dikte çalışması yaptırılması gerektiğini belirtmektedir.

Nurlu ve Kutlu (2015:81), Afganistan’da öğrenim gören Afgan öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve hedef dil ortamından uzak olan bu öğrencilerin dil yanlışlarını tespit ederek çözüm yolları üretmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 99 farklı yazım yanlışını tespit etmişlerdir. Elde edilen verilere değerlendirdiklerinde, Farsçada olmayan ‘-ı, -ö, -ü’ seslerinin yazımında karışıklık yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sebeple temel seviyede alfabe ve uyumların üzerinde yeterince durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Okatan (2012:101), tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin 19’unun (%47,5) alfabeyi ve sesleri öğrenmekte zorlandığını söylerken 16’sının (%40) zorlanmadığını, Latin harfleriyle okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerin hem alfabemizi öğrenmekte zorluk yaşadığını hem de Türkçeyi kullanırken çok hata yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, Okatan (2012:97), Latin harflerini kullanmayan/ bilmeyen Arapça harflerle okuyup yazan Arap asıllı öğrencilerin dil öğrenme zorluklarını incelemiş ve Arapça alfabede ünlü harflerin yerini harekeler tuttuğu için öğrenciler çoğu defa ünlü harfleri kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012:64), yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan bir diğer problemin alfabeden kaynaklanan sorunlar (f:2) olduğunu ve bu makalelerde özellikle Kiril ve Arap alfabelerini kullananların Türkiye Türkçesi’ni öğrenmede problem yaşadıklarının belirtildiğini ifade etmektedirler.

Bu araştırmada da Arap, Kiril, Çin ya da Japon alfabelerinden birini bilen yabancı öğrenciler, Lâtin alfabeyi öğrenirken ve yazarken ‘*sorun yaşamaktadır*’. Avrupa Kıtasından gelen ve Lâtin alfabesini bilen yabancı öğrenciler ise Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve yazarken ‘*sorun yaşamadıkları*’ tespit edilmiştir.

5.Sonuç

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman, ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde’ yer alan yazma etkinliklerinin (yaratıcı yazma, metin tamamlama vb.) yabancı öğrencilerin yazma becerisine ‘*olumlu*’ yönde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. İki okutman, yazma etkinlikleri uygulamalarının, yabancı öğrencilerin ‘*bireysel farklılıklarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini*’ düşünmektedir. Bir okutman ise yazma etkinlikleri uygulamalarının, yabancı öğrencilerin ‘*egitim seviyesine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini*’ ifade etmiştir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on sekiz okutman, Arap Yarımadası’ndan gelen öğrencilerin Arap alfabesi sonrasında, Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken, ‘*Arap alfabesinin etkisinde kalarak sorun yaşadıklarını*’ ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dört okutman, Arap Yarımadası’ndan gelen öğrencilerin, Lâtin alfabeyi öğrenirken ‘*büyük ve küçük harflerin yazımında sorun yaşadıklarını*’ belirtmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üç okutman ise Arap öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı ‘*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*’ ifade etmişlerdir.

3.Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on bir okutman, Asya Kıtası’ndan gelen yabancı öğrencilerin, ‘*ünsüz seslerin yazımında sorun yaşadıklarını*’ düşünmektedir. Sekiz okutman, Asya Kıtası’ndan gelen ve ana dili olarak Kiril (Б, Ж, Ч, Д, Е, Ё, Ф, Г... gibi) Çin (水, 木, 女,月) ya da Japon alfabelerinden birini bilen (ん, ま, ふ, お) yabancı öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabeyi (a, b, c, d, e... gibi) öğrenirken ‘*Kiril, Çin ya da Japon alfabesinin etkisinde kalarak sorun yaşadıklarını*’ düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten altı okutman ise Asyalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı ‘*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*’ ifade etmişlerdir.

Turkish Studies

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar Avrupa Kıtası'ndan gelen öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında, Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken '*genel anlamda problem yaşamadıklarını*' düşünmektedir. Bu durumun nedeni, seslerin bazı istisnalar dışında ortak Lâtin alfabeti olarak yazılmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-ç, -ş, -ğ, -y ünsüz seslerinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dokuz okutman, Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-ı ünlü sesinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten altı okutman ise Avrupalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı '*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*' ifade etmişlerdir.

5. Yabancılar Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; sekiz okutmana göre, Arap alfabetini bilen Afrikalı öğrenciler, Türkçe Lâtin alfabetini öğrenirken '*sorun yaşamaktadır*'. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten sekiz okutman, Afrika Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, '-s ve -c seslerinin yazımında sorun yaşadıklarını' düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten dokuz okutman ise Afrikalı öğrencilerin kendi alfabeleri sonrasında Türkçe Lâtin alfabeyi öğrenirken ve Türkçe yazarken güçlük çektikleri durumlara karşı '*yeterli düzeyde gözlemleri olmadığını*' ifade etmişlerdir.

6. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; on okutman, yabancı öğrencilerin, Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde sözlük kullanmaya '*özen göstermediklerini*' düşünmektedir. Özellikle son on yılda hızla gelişen teknoloji, bir domino taşı gibi her alanı etkilemiş ve yabancı dil öğretimini de etkisi altına almıştır. Yabancı öğrenciler, sözlük taşımak yerine akıllı telefon (smartphone) olarak nitelendirilen telefonlara yükledikleri online sözlükler ile yetinmektedir. Bu durum ise öğrencilerin yalnızca ihtiyaç duydukları kelimelere bakmasına, zamanla öğrencide merak ve araştırma ruhunu yitirmesine sebep olmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten diğer on okutman ise yabancı öğrencilerin Türkçe sözlük kullanımına '*özen gösterdiklerini*' düşünmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten beş okutman ise yabancı öğrencilerin, yazma becerilerini edinme sürecinde sözlük kullanımının, '*mensubu oldukları milliyetlere göre değişiklik gösterebileceğini*' düşünmektedir.

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten yirmi beş okutmandan; yirmi iki okutman, yabancı öğrencilerin Türkçeyi yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik '*kendi özendirici çalışmalarının olduğunu*' ifade etmişlerdir. Bu konuda okutmanların, farklı çalışmalarının olduğu görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir okutman ise yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik '*özendirici çalışmasının olmadığını*' beyan etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten iki okutman, yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinme sürecinde Türkçe sözlük kullanımına yönelik '*kendi özendirici çalışmaları*' konusunda herhangi bir görüş belirtmemiştir.

6. Öneriler

1. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine göre, dil düzeyine bağlı olarak (A1, A2, B1, B2, C1, C2), yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması seviyelere göre farklılık göstermektedir (A.O.Ö.Ç., 2012:65). Ders süresini verimli kullanarak, yazma becerisine yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, yabancı öğrencilerin Türkçe yazma edininiminin gelişimine katkı sağlayabilir. Gündümlü yazma, kontrollü yazma, rapor yazma, dikte çalışması, serbest yazma, farklı türlerde mektup yazımı (özel, edebî, resmi ve iş mektubu vb.) ve yarım kalmış bir öyküyü kendi bakış açısına göre kurgulayıp tamamlama gibi farklı etkinliklere yer vererek, öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmayı hedefleyen bir yaklaşım ile Türkçe yazma becerisinin edinimi kolaylaştırılabilir.

Turkish Studies

2. Arap alfabesi sonrasında Türkçe Lâtin alfabesini öğrenen yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştırabilmek için Türkçe Lâtin alfabesinin öğretimine yönelik olarak tümevarım yöntemi doğrultusunda uygulamalı Türkçe harf, hece ve kelime yazımı etkinliklerinin yer aldığı çalışmalara ağırlık verilebilir.

3. Kiril, Çin ya da Japon alfabesi sonrasında Türkçe Lâtin alfabesini gören yabancı öğrencilerin Türkçeyi daha kolay öğrenebilmeleri için Türkçe Lâtin alfabesinin öğretimine yönelik olarak hazırlanan okuma ve yazma etkinliklerinin yer aldığı uygulamalara ağırlık verilebilir ayrıca etkinlikler görsel-işitsel materyaller ile desteklenebilir.

4. Avrupa Kıtası'ndan gelen yabancı öğrencilerin, Türkçe '-ç', '-ş', '-ğ' ve '-y' seslerine yönelik yaptıkları yazım yanlışlarının yer aldığı kelimelerde, bu sesler eksik verilerek, kelimeyi doğru tamamlamaya yönelik etkinlikler tercih edilebilir.

5. Afrika Kıtası'ndan gelen ve Arap alfabesini bilen yabancı öğrencilerin Türkçe Lâtin alfabesini daha kolay öğrenebilmeleri ve iki dil arasındaki seslerin yazımda temsili olan sembollerin farklılıklarını ayırt edebilmesi için ağırlıklı olarak alfabe yazımı çalışmalarının yer aldığı uygulamalara yer verilebilir.

6. Yabancı öğrencinin kendi ana dilinde ve hedef dil olan Türkçenin de yer aldığı iki dilli sözlüklerin basımına ağırlık verilebilir. Bir kelimenin iki dilde yer alan karşılığını görekerek 'karşılaştırmalı bir öğrenim' ile Türkçe öğreniminin verimli geçmesi sağlanabilir. Bu sözlüklerin, kâğıt ve baskı kalitesi yüksek ayrıca öğrenciye yük olmayacak hafiflikte olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

7. Yabancı dil öğretimi sürecinde okutmanların, öğrenciler için rol-model olduğu göz önünde bulundurularak sınıfa sözlük getirmeleri ve öğrenciyi sözlük kullanımına teşvik eden etkinliklere yer vermeleri, yabancı öğrencinin Türkçe sözlük kullanması için istekli olmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies*, 10 (3), 161-174.
- Biçer, N. Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Issn: 1307-9581, 7 (29), 125-135.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Ceran, D., Yıldız, D. ve Çakın, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazılı ve Sözlü Anlatımlarda Yapılan Yanlışlar: Japon Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, ISSN: 2198 – 4999, p.476-494.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi- Öğrenim Öğretim ve Değerlendirme (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), (2012). ISBN: 978-3 – 86375-083- 1. Frankfurt am Main Printed in Germany: by Telc GmbH.

- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, ISSN: 1308-9196, 6 (11), 207-228.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K.B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M ve Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (3), 455-476.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları. Ankara.
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 5, 23-38.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 661- 696.
- Karababa, Candaş, C.Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (2), 67-87.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14 (4), 79-112.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. London.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tiryaki, E.N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi-Journal of Mother Tongue Education, ADED – JOMTE*. 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6 (3), p.729-745.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 461-472.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9. Genişletilmiş Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.