



ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

*Fatma BÖLÜKBAŞ**

ÖZET

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışma, İstanbul Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilere “Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?” konulu 250-300 sözcüklük birer kompozisyon yazdırılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, ilk önce şu biçimde sınıflandırılmıştır: Dilbilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları. Daha sonra bu yanlışlar, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları olmak üzere gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, toplam 372 yanlışın % 16,39’unun dilbilgisi, % 13,17’sinin sözdizimi, % 15,59’unun sözcük seçimi ve % 54,58’ünün ise yazım ve noktalama yanlışları olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin dilbilgisi konusunda daha çok gelişimsel yanlış yaptıkları görülürken (% 52,5), yazım noktalama (% 62,2), sözcük seçimi (% 60,3) ve söz dizimi (55,1) konusunda yaptıkları yanlışlarda olumsuz aktarımın etkisinin daha fazla olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yanlış çözümlemesi, yazılı anlatım.

AN EVALUATION OF ARAB STUDENTS’ TURKISH WRITING SKILLS

ABSTRACT

In this study, writing skills of Arab students learning Turkish as a foreign language is analysed with respect to error analysis approach. This study has been performed on 20 Arab students who have learned Turkish in Istanbul University. The data of the study are obtained by asking students to write 250-300-words compositions about “What did you think about Turkey before coming to this country?” Obtained data is classified as follows; grammatical errors, syntactic errors, lexical errors and spelling/punctuation errors. Then, these errors are evaluated according to error analysis approach as negative transfer errors and developmental errors. The result of evaluation put forward that 372 errors consists of 16,39 % grammatical error, 13,17% syntactic error, 15,59 % lexical error 54,58 % spelling/punctuation error. Besides, it is observed that students’ grammatical errors are mostly

* Dr., İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü. El-mek: fbolukbas@istanbul.edu.tr

developmental error (52, 5%) and negative transfer is more significant in spelling/punctuation (62, 2%), syntactic (55, 1 %) and lexical (60, 3 %) errors.

Key Words: Turkish as a foreign language, error analysis, written expression.

1. Giriş

Temeli yüzyıllar öncesine dayanan ve dünyada en çok konuşulan diller arasında ilk sıralarda yer alan Türkçeye duyulan ilgi, dünyadaki değişimlere paralel olarak giderek artmaktadır. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yöntem ve teknikler ile sorun odaklı yaklaşımlara yönelik araştırmalar son dönemlerde yaygınlık kazanmıştır. Dil öğretiminde sorun odaklı yaklaşımlardan biri de yanlış çözümlemesidir.

Yanlış çözümlemesi, karşıtsal (ayrımsal) dilbilimin alanı içinde yer alan bir konudur. Karşıtsal dilbilim iki ya da daha fazla dilin farklılık ve benzerliklerini belirlemek amacıyla karşılaştırılmasını inceleyen uygulamalı dilbilimin bir alt kuramıdır (Fisiak, 1980: 1). Karşıtsal dilbilim, anadil ile yabancı dili karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları, ayrımları, karşıtlıkları saptamak, böylece etkin yabancı dil öğretim yöntemleri oluşturma amacı güden uygulamalı dilbilim dalıdır. Düzenli karşılaştırmalar yoluyla sesbilim, sözlükbilim, biçimbilim, sözdizim gibi alanlarda diller arasındaki ayrılıkların saptanması özellikle 1950'den sonra yoğun çalışmalara konu olmuştur. Karşılaştırmaların, öğrencilerin yaptıkları yanlışların türünü ele alan çalışmalarla bütünlenmesi, öğretimde son derece yararlı sonuçlar elde edilmesini sağlamış, öğretimbilime etkin katkılarda bulunmuştur (Vardar, 1988: 30).

Anadil ve hedef dilin karşılaştırılması ile öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri sırasında karşılaşılabilecekleri güçlükler önceden kestirilebilir. Öğrencilerin karşılaşacağı güçlükleri önceden bilmek yanlış yapılmasını önleyebilir. Lado (1957: 2)'ya göre, bireyler kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedir. Bu olay gerek üretici olarak, konuşmaya ve yeni kültürde edimde bulunmaya çalıştıkları zaman, gerekse alıcı olarak hedef dili ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıkları zaman gerçekleşir. Böyle olduğu düşünüldüğünde, karşıtsal çözümleme yoluyla öğrencinin karşılaşacağı güçlükleri önceden saptamak ve bu doğrultuda öğretim ortamını planlamak, öğrencilerin yanlış yapmalarını önleyebilir. Fries (1945)'e göre, en etkili yabancı dil gereçleri, öğrencinin ana dili ile hedef dilin karşılaştırılması sonucu elde edilen bilgilerin ışığı altında, hedef dilin bilimsel çözümlemesine dayanan gereçlerdir.

Lado (1957: 2)'ya göre, yabancı dil öğrenen öğrenciye, bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir. Lado'nun bu görüşü, karşıtsal çözümleme ile ilgili ortaya konulan görüşlerden biri olan *güçlü görüş*tür. *Güçlü görüşe* göre, ikinci dil öğrenirken yapılan yanlışların nedeni, anadilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Hedef dil ile anadil arasında karşıtsal çözümleme yapılarak öğrencilerin yapacakları olası yanlışlar önceden kestirilip ona göre önlemler alınabilir. Bu da daha az yanlış yapılmasını sağlar.

Karşıtsal çözümlemenin yabancı dil öğretiminde kullanımı hakkında ortaya konulan görüşlerden diğeri de *zayıf görüş*tür. *Zayıf görüşe* göre, dil binlerce öğeden oluşan bir bütün olduğundan, karşıtsal çözümleme ile öğrencilerin yapacağı tüm yanlışları kestirmek ve buna göre önlemler geliştirmek olanaksızdır (Wardhaugh, 1970: 124).

Karşıtsal dilbilimin öğrencinin anadili ile amaç dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları öğrencinin ne gibi güçlük ve sorunlarla karşılaşacakları ve dilin hangi yönlerinin kolaylıkla öğrenilebileceği hakkında bilgi vermesi yadsınamaz. Fakat öğrencilerin yaptığı bütün yanlışlar anadili

Turkish Studies

girişimine ve aktarımına bağlanamaz. Gerçek şudur ki yanlışların tümüne neden anadili girişimi değildir. Karşıtsal dilbilimin nedeni olarak gördüğü anadili girişimi, bu yapılan yanlışlardan ancak biridir (Dede 1985: 123).

Yabancı dil öğrenenlerin yaptığı yanlışları açıklamada yalnızca karşıtsal dilbilimin yeterli olmaması, yanlış çözümlemesi çalışmalarına ilgiyi arttırmıştır.

2. Yanlış Çözümlemesi

Yanlış çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesidir. Yanlış çözümlemesi, öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretim materyallerini gözden geçirmesi, öğretme sürecini değerlendirmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi konusunda yol göstericidir.

Corder (1967)'a göre dil öğrenim sürecinde öğrenci yanlışlarının çözümlenmesinin üç temel yararı vardır: Birincisi, öğrenme hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiği konusunda öğretmene bilgi verir. İkincisi araştırmacılara dilin nasıl öğrenildiğini ya da kazanıldığını gösterir. Üçüncüsü, öğrenciler için yanlışlar son derece önemlidir. Çünkü yanlış yapmak öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir yoldur.

Öğrencilerin yaptıkları yanlışların kaynakları çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Örneğin Selinker (1974: 37)'e göre yabancı dil öğreniminde yanlış şu nedenlerden ötürü yapılmaktadır: 1. Dil aktarımı, 2. Eğitimin aktarımı, 3. İkinci dil öğrenme stratejileri, 4. İkinci dil iletişim stratejileri ve 5. Hedef dildeki dilsel malzemenin aşırı genellenmesi.

Corder (1974: 130) ise yanlışın 3 kaynağından öz etmektedir: 1. Dil aktarımı 2. Aşırı genelleme ya da örneksime 3. Öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller.

Richards ve Sampson (1974: 15)'a göre ise yanlışın kaynakları şunlardır: 1. Dil aktarımı, 2. Diliçi girişimler (interference), 3. Toplumdilbilimsel konum, 4. Hedef dille karşılaşma biçimi, 5. Öğrencinin yaşı, 6 Nedeniz olarak bazı sözcük ya da yapıların öğrenciye zor gelmesi.

Karşıtsal çözümlemeyi içeren yanlış çözümlemesi çalışmaları çerçevesinde öğrencilerin yaptıkları yanlışlar iki gruba ayrılarak incelenebilir (Richards 1974: 145; Demirca 1990: 61):

1. *Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları (Interlingual/Transfer errors)*: Öğrencinin anadilindeki alışkanlıkları (kurallar, dil sistemi gibi) hedef dildeki kuralları öğrenirken onu engeller ya da kuralları karıştırmaya neden olur (Corder 1971). Olumsuz aktarım, anadilin hedef dil üzerindeki olumsuz etkisidir (Lado, 1964: 2).

2. *Dil içi gelişimsel yanlışlar (Intralingual/Developmental errors)*: Bu yanlışlar, hedef dil öğrenirken yapılan anadilden bağımsız yanlışlardır. Richards (1974)'a göre gelişimsel yanlışlar, öğrencilerin yaptığı anadilden kaynaklanmayan fakat hedef dildeki bazı kuralların genellenmesinden kaynaklanan yanlışlardır. Bu durumda öğrenci anadilinde ve hedef dilde olmayan yeni kurallar geliştirmiş olur.

Richards'a (1974: 176-178) göre, dil içi gelişimsel yanlışlar dört başlık halinde incelenebilir:

a. *Aşırı Genelleme*: Yabancı dil öğrenen birey, hedef dilde öğrendiği bir yapıdan yola çıkarak dilin diğer kurallarını bulmaya çalışır. Böyle olduğunda, öğrenci hedef dildeki bazı yapıları aşırı genelleterek bozuk yapılar oluşturur. Bu durum genellikle öğrencinin öğrenme yükünü azaltma ve öğrencinin dilde fazla olarak gördüğü yapıları eksiltme eğiliminden kaynaklanır.

b. Kural Kısıtlamalarını Bilmeme: Bu yanlış türü, aşırı genellemeye çok benzemektedir. Öğrencilerin kurallardaki özel kısıtlamaları ayırtlayamamaları yanlış yapmalarına neden olmaktadır. Bir kuralın uygulanmaması gereken yapılara uygulanması sonucu yapılan bu yanlışlar, yabancı dil öğrenimi sırasında en çok yapılan yanlış türlerindedir.

c. Kuralların Eksik Uygulanması: Bu tür yanlışlar, öğrencinin anlamlı bir yapı oluşturmak için bilmesi gereken kuralları, tam olarak öğrenip uygulayamamasından kaynaklanmaktadır.

d. Yanlış Kavram Geliştirme: Bu tür yanlışlar, yabancı dil öğrenirken bir yapının yanlış anlaşılmasından dolayı oluşturulan bozuk yapıları kapsamaktadır. Bu yapıların öğrencinin ana dilinde ve hedef dilde karşılığı olmayabilir.

Dede'ye (1985: 131) göre, her ne kadar Richards (1974: 176-178) hedef dil gelişimi yanlışlarını yukarıda açıklanan dört başlıkta incelemeyi öneriyorsa da bu başlıklar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaz. Bir yanlış hem aşırı genelleme hem de kural kısıtlamalarını bilmeme sonucu yapılmış gibi görülebilir ya da öğretmen bir yanlışın hangi başlığa ait olduğuna karar vermede güçlük çekebilir. Ancak bu durum, yanlış çözümlemesinin öğretime katkısını engelleyecek ölçüde önemli değildir. Öğrenci yanlışlarını düzenli bir biçimde çözümlemek, gruplandırmada güçlük çekilse bile öğretmene ve yabancı dil gereçleri hazırlayan kişiye öğrencinin yabancı dili öğrenmede karşılaştığı güçlüğü niteliği hakkında bilgi verir ve dilin hangi yönleri üzerinde daha çok durulması gerektiği konusunda yol gösterir.

Öğrenci yanlışlarının çözümlenmesinin yanında, yanlışların ne zaman ve nasıl düzeltilmesi gerektiği de önemlidir. Bu konuda en çelişkili durum, yanlışın hemen düzeltilmesi ya da ertelenmesi hakkındadır. İletişimsel amaçla, yanlışın düzeltilmesinin ertelenmesi tercih edilir. Ancak telaffuz yanlışlarının hemen düzeltilmesi gerekir çünkü sonradan yapılan düzeltmeler öğrenciye hiçbir şey hatırlatmaz. Ayrıca sınıftaki genel durum da yanlışın ne zaman düzeltileceği konusunda belirleyicidir. Bu konuda öğretmenin inisiyatif ve öğrenciden gelen dönütler de önemlidir (Xie ve Jiang 2007: 12).

Yanlışın nasıl düzeltilmesi konusunda James (1998)'e göre şu üç ilkeye dikkat edilmelidir: İlk olarak yanlış düzeltme teknikleri öğrencinin anlatım becerisini arttırabilmelidir. İkinci olarak, öğrencinin duyuşsal özellikleri dikkate alınmalıdır. Üçüncü olarak düzeltme, öğrencinin gözünü korkutucu biçimde olmamalıdır.

Öğrenci yanlışlarının, öğretmen tarafından dolaylı olarak düzeltmeleri daha etkili olmaktadır. Dolaylı düzeltmeler, hem öğrenciyi kendi yanlışını kendisi bulduğu için cesaretlendirir hem de öğrenci kendisini mahcup olmuş hissetmez. Örneğin, öğrenci "*Ne anlam 'üzülmek'?*" diye sorduğunda; öğretmen: "*Ee, 'üzülmek' ne demek? Bunu açıklamak zor ama bunun anlamı...*" diye karşılık verirse, öğrenci kendi soruş biçiminin yanlış olduğunu, doğrusunun nasıl olması gerektiğini öğrenmiş olur.

3. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

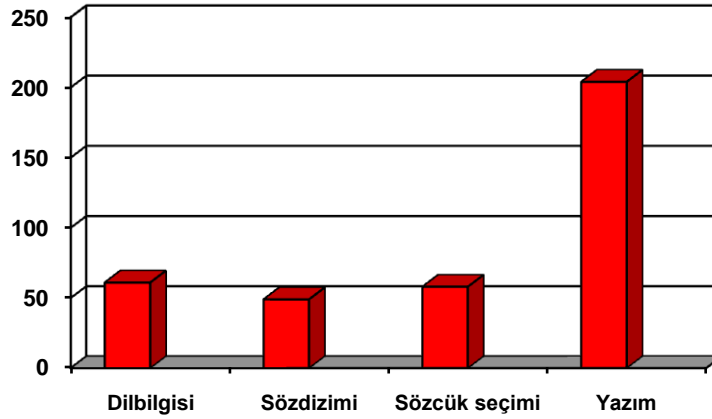
Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilere "*Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?*" konulu 250-300 sözcüklük birer kompozisyon yazdırılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, ilk önce şu biçimde sınıflandırılmıştır: Dilbilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları. Daha sonra bu yanlışlar, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre olumsuz aktarım yanlışları (ana dilin hedef dil üzerindeki etkilerinden kaynaklanan yanlışlar) ve dilsel gelişim yanlışları (*aşırı*

genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, yanlış kavram geliştirme ve kuralların eksik uygulanması) olmak üzere gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan uygulamanın verileri incelendiğinde, 20 yazma çalışmasında toplam 372 yanlışla karşılaşmıştır. Bunların 61'i dilbilgisi yanlış, 49'u sözdizimsel yanlışlar, 58'i uygun sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve 204'ü ise yazım yanlışlarıdır. Başka bir ifadeyle yanlışların % 16,39'u dilbilgisi, % 13,17'si sözdizimi, % 15,59'u sözcük seçimi ve % 54,58'ü ise yazımla ilgilidir.

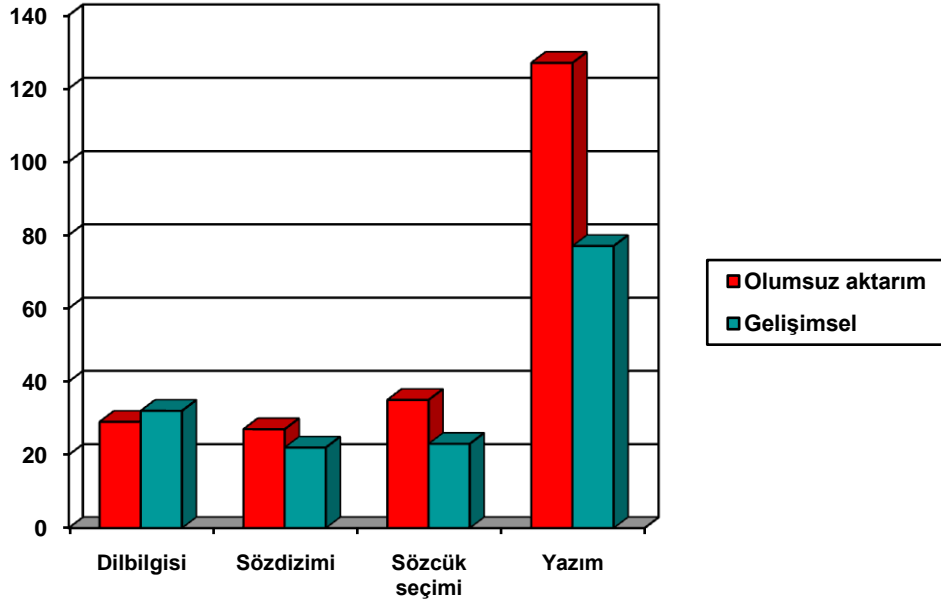
Grafik 1: Yanlışların Sınıflandırılması



Öğrencilerin yanlışları yukarıdaki biçimde sınıflandırıldıktan sonra, bu yanlışların anadilin etkisinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları mı yoksa dil içi gelişimsel yanlışlar mı olduklarını saptamak için yanlış çözümlemesi yapılmıştır. Yapılan çözümlemelerde, öğrencilerin 61 dilbilgisi yanlışının 29'u (% 47,5) olumsuz aktarım, 32'si (% 52,5) ise gelişimsel yanlış; 49 sözdizimi yanlışının 27'si (% 55,1) olumsuz aktarım, 22'si (% 44,9) gelişimsel yanlış; 58 sözcük seçimi yanlışının 35'i (% 60,3) olumsuz aktarım, 23'ü (% 39,7) gelişimsel yanlış ve 204 yazım yanlışının 127'si (% 62,2) olumsuz aktarım, 77'si (% 37,8) ise gelişimsel yanlış olarak saptanmıştır.

Aşağıdaki grafik, öğrencilerin dilbilgisi, sözdizimi, sözcük seçimi ve yazım-noktalama alanlarında yaptıkları yanlışlarının “olumsuz aktarım ve dil içi gelişimsel yanlış” oranlarını göstermektedir.

Grafik 2: Olumsuz Aktarım ve Dil içi Gelişimsel Yanlışların Oranları



4.1. Dilbilgisine Dayalı Yanlışlarının Çözümlemesi

Dilbilgisi yanlışları başlığı altında ad durum ekleri, tekillik-çoğulluk, sıfatlar, dolaylı anlatım, ortaçlar, ulaçlar, zamanların uygun kullanımı gibi konular ele alınmıştır. Arap öğrencilerin Türkçe yazma çalışmalarından alınan bazı dilbilgisi yanlışı örnekleri şunlardır:

Aileme çok özliüyordum.

Türk yemekleri hiç sevmiyordum.

Marmara Denizi, Boğaz ve Taksim Meydanı biliyordum.

Türkiye'de arkadaşım vardı, ona aradım.

Yazma çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin ad durum eklerinden en çok belirtme durum eki ile yönelme durum ekini karıştırdıkları, çoğu zaman da belirtme durum ekini hiç kullanmadıkları görülmektedir. Bunun nedeni, fiil çekimlerinin Arapçada zamirlere göre yapılmasıdır. Örneğin, “*Ona sordum.*” tümcesi Arapçada “*Seeltehu*” (سألته); “*Onu tanıyorum.*” tümcesi de “*A'rifihu*” (أعرفه) biçiminde ifade edilir; “ona” ve “onu” anlamı, eylemin sonunda kişi zamininin çekimlenmesiyle kazandırılır. Yani Arapçada böyle tümcelerde yönelme durumu ile belirtme durumu aynı yapıyla karşılanır. Arap öğrencilerin Türkçedeki durum eklerinde yanlış yapmalarının bir nedeni olarak kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarım gösterilebilir.

Annem rüyasında benim Türkiye'ye gittiğimi gördü.

Önceden Türkiye'de hiç tanıdığım yokmuş.

Arap öğrencilerin zamanların kullanımında en çok sorun yaşadıkları zaman belirsiz geçmiş zamandır. Çünkü Türkçede işlek olarak kullanılan belirsiz geçmiş zaman, Arapçada ek ile karşılanan ve sık kullanılan bir zaman değildir. Esasen Araplar, bizim belirsiz geçmiş zaman kipiyle ifade ettiğimizi belirli geçmiş zaman kipi ile ifade etmektedirler. Ayrıca Arapçadaki şimdiki zaman (يفعل)

Turkish Studies

kipinin Türkçedeki şimdiki zaman, geniş zaman ve gelecek zaman için kullanılması (İşler, 2003), Arap öğrencilerin bu zamanları birbirinin yerine kullanarak yanlış yapımlarına neden olmaktadır.

Çünkü benim İngilizce güzel değildi.

Onun kardeş Ankara'da okudu.

Benim arkadaşlar söyledi.

Öğrencilerin diğer bir yanlış yaptıkları dilbilgisi konusu ise iyelik ekleridir. Bazı öğrenciler, iyelik ekini kullanmadan sadece zamir kullanarak bu anlamı kazandırma eğilimindedirler. Bunun nedeninin Arapçada ve genellikle Arap öğrencilerin birinci yabancı dil olarak bildikleri İngilizcede, iyelik anlamının tek bir dilbilgisel yapıyla karşılanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Benim evim: بيتي (Ar.), my house (En.)).

4.2. Sözdizimsel Yanlışların Çözümlemesi

Bu başlık altında öğrencilerin tümceler arası sıralama uyumları, tümce yapıları, tümceler arası zaman uyumları ve sözcük dizimleri değerlendirilmiştir.

Ben duyuyordum Türkiye çok güzel.

Ben çok seviyorum Türkiye.

Türkiye ve Filistin var fark çok.

Ben yaşadım Irak'ta 14 sene.

Öğrencilerin bu bölümdeki yanlışlarının çoğu tümcenin öğelerinin sırası konusunda toplanmaktadır. Bilindiği gibi Türkçede kurallı bir tümce özne – nesne – yüklem biçiminde sıralanmaktadır. Arapçada ise tümce yapısı Türkçeden oldukça farklıdır. Arapçada 'cümle isimle başlıyorsa "isim cümlesi", fiille başlıyorsa fiil cümlesi' olarak adlandırılmaktadır (el-Galâyinî: 1966, akt. Aydın, 2007; İşler ve Yıldız, 2002). Tümcenin 'temel öğeleri fiil, fâil ve naib-i fâil; yan öğeler, mef'ul, hal, temyiz ve müstesnadır. Arapçada fiil cümlesi genel olarak fiil – fâil - mef'ul' (Nalçakan, 2008) şeklinde sıralanmaktadır. Bu nedenle de bazı öğrenciler anadillerinden olumsuz aktarım Türkçenin öge dizilişine aykırı tümceler kullanmışlardır.

Çok camiler Osmanlıları gördüm.

İstanbul'a oğlunun amcam ile geldim.

Ben çok film Türkçe izliyordum.

Bazı öğrenciler, Türkçe ad tamlamalarını kendi anadillerinin etkisiyle tam ters olarak kurmaktadır. Çünkü Arapçada Türkçenin aksine önce tamlanan (muzaaf), sonra tamlayan (muzafun ileyh) gelmektedir. (Evin kapısı: البابِ الثَّيِّبِ)

4.3. Uygun Sözcük Seçimiyle İlgili Yanlışların Çözümlemesi

Türkçeye Arapçadan geçen çok sayıda sözcük olması, Arapların Türkçe öğrenmelerini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır. Öte yandan Arapça kökenli yüzlerce sözcük, Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için anlam bakımından çeşitli zorluklar da çıkarmaktadır. Bu sözcüklerin Türkçede farklı anlam(lar)da kullanılması, söz konusu zorlukların ardında yatan gerçektir. Yaşayan Arapçada çok sık kullanılan, ancak Türkçede anlam kaymasına uğrayan sözcükler ses bilgisi ve biçim bilgisi

bakımından gösterdikleri benzerliklerinden dolayı, doğru genelleme yapmayı engellemektedir. Böylelikle anadili girişimi sonucu anlam bakımından olumsuz aktarımlar yapılmaktadır (İşler 1996).

Filistin çok basit ama İstanbul çok kalabalık.

Ben Türkiye öğrenmek için geldim.

Filistin'de İsrail ile kavga vardı.

Tıp okumak için hüner ile çalıştım.

İstanbul'da çok karışık insanlar var.

Okulun unvanını bilmiyordum.

Patronumun aklı çok büyüktü.

Gelecek sene Türkçe lazım aranacak.

Fakat birkaç Türkçe kelime anlıyordum.

Öğrencilerin uygun sözcük seçimi konusunda yaptıkları yanlışların çoğunun anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar nedeniyle olduğu görülmektedir. Yanlışların önlenmesi için, ders sırasında özellikle Arapçadan dilimize geçip anlam kaymasına ya da daralmasına uğrayan sözcüklerin öğretiminde daha dikkatli davranılmalıdır.

4.4. Yazım Yanlışlarının Çözümlemesi

Öğrencilerin yazma çalışmaları incelendiğinde, en çok yazım konusunda yanlış yaptıkları görülmektedir.

Ben Türkiye'ye ilk geldiğimde üniversiteye gideceğimi zanettim.

Şimdi daha çok üzülüyorum.

Kardaşım İstanbul Üniverstsinde okyordu ve Türkçe konşyordu.

Turkyanın insanlari çok muhtaram.

Turkya'da büyük cadalar vardı.

İstanbul bahalı.

Ben Tıp Fakultasında okumak istedim.

Enşa-allah Türkyaya gidacağım.

Ürdün benim mimlikitim.

İstanbul çok maşhurdu.

Ben da aynı maslak istyordum.

Bu sebeb ile geldim.

Arapçada ünlülerin harf ile değil hareketlerle (fetha, kesra, damme) gösterilmesi, Türkçede olan bazı harflerin Arapçada olmaması ve Arapçada çift ünsüzün şedde ile gösterilmesi gibi nedenler öğrencilerin bu konuda yanlış yapmalarına yol açmaktadır (Bkz. İşler 2001). Arap öğrenciler, özellikle Türkçedeki ünlü harflerin yazımı konusunda sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler bu konuda zorlanmalarının en önemli nedeni olarak kendi dillerinde ünlülerin harf olarak değil, işaretlerle gösterildiğini söylemektedirler. Ayrıca, 'o ve ö', 'u ve ü', 'a ve

e' harflerinin sesletimlerinin kendilerine neredeyse aynı geldiğini, bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler. Bu yanlışların önüne geçmek için, ders etkinliklerinin Arapça ve Türkçe arasındaki sessel farklar dikkate alınarak planlanması ve özellikle Temel Türkçe sınıflarında ünlülerle ilgili yazma ve telaffuz çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Yanlış çözümlemesi, bir yabancı dilin nasıl öğrenildiği ve öğrenme sırasında hangi yöntemlerin kullanılabileceği konusunda öğretmene yardımcı olur. Öğrencilerin yanlışlarının hangi noktalarda odaklandığı saptandığında, öğretme sürecinde bu noktalara daha çok önem verilerek daha iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Arap öğrenciler Türkçe yazılı anlatım çalışmalarında en çok yazım (% 54,58) konusunda yanlış yapmaktadırlar ve bu yanlışların % 62,2'si olumsuz aktarımdan kaynaklanmaktadır. Derslerde özellikle ünlü harflerin öğretimini pekiştirici etkinliklere yer verilmeli, öğrencilere dikte çalışmaları yaptırılarak her öğrencinin her şeyden önce Türk alfabesini tam olarak öğrenip öğrenmedikleri denetlenmelidir. Öğrencilerin yazım-noktalama sorunları temel Türkçe düzeyindeyken çözümlenmelidir, aksi takdirde orta ve ileri düzeylerde bu yanlışlar kalıcılaşabilir.

2. Öğrencilerin dilbilgisi yanlışları ise % 16,39 ile ikinci sırada yer almaktadır. Dilbilgisi yanlışlarının % 52,5'ini gelişimsel yanlışlar oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, dilbilgisi yanlışlarında olumsuz aktarımın etkisi daha azdır. Arapça ve Türkçe farklı dil ailelerine mensup dillerdir. Bu nedenle bu iki dilin dilbilgisi yapısı birbirinden oldukça farklıdır. Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken Türkçeyi anadillerinden tamamen farklı bir yapı olarak algılamaları olumsuz aktarımı büyük oranda engellemektedir. Öğrencilerin dilbilgisi yanlışlarının azaltılması konusunda ders öğretmenlerine ve ders kitabı hazırlayanlara büyük görevler düşmektedir.

3. Öğrencilerin sözdizimi yanlışlarının % 55,1'ini ve sözcük seçimi konusundaki yanlışlarının ise % 60,3'ünü anadillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar oluşturmaktadır. Bu yanlışları en aza indirmek için, Arapça ile Türkçe arasında karşısalsal çözümlemeler yapılarak bu iki dilin benzer ve farklı yönleri saptanmalı ve öğretim ortamları buna göre düzenlenmelidir.

Öğrenci yanlışlarının tamamını olumsuz aktarımla açıklamak mümkün değildir. Aynı zamanda eğitim-öğretim ve materyal kaynaklı sorunlar da öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarılarını düşürmektedir. Bilindiği gibi ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans programı bulunmamakta, sadece bazı üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe yüksek lisans programı bulunmaktadır. Bu konu, Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi bölümlerinde ise "Yabancı Dil Olarak Türkçe" adı altında 2 saatlik bir ders olarak yer almaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışanların farklı disiplinlerden gelmelerine yol açmaktadır. Özellikle bir dili bilen insanların o dili öğretebileceği konusundaki yanlış eğilim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük sorunlara yol açmaktadır. Yine aynı şekilde, yabancılara Türkçe öğretimi kitapları arasında terim birliğinin bulunması, konu sıralaması, alıştırma türleri gibi konularda uyum olmaması da diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunların çözümü için başta YÖK ve üniversitelerin ilgili birimleri olmak üzere, araştırmacılara, öğretmenlere, materyal ve program geliştiricilerine büyük görevler düşmektedir.

KAYNAKÇA

- AYDIN, Tahirhan (2007). Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi - Karşıtsal Çözümleme- Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi.
- CORDER, S.Pit (1967). "The Significance of Learners' Errors", reprinted in J.C.Richards (1974, 1984) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 19- 27.
- CORDER, S.Pit (1971). "Idiosyncratic Errors and Error Analysis", *IRAL*, 9, 2, 147-159.
- CORDER, S. Pit (1974). "Error Analysis", In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics*, London: Oxford University Press, pp. 122-154.
- DEDE, Müşerref (1985). "Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri", *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C:XLVII, S. 379-380, s. 123-135.
- DEMİRCAN, Ömer (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- FİSİAK, Jacek (1980). *Theoretical Issues in Contrastive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
- FRIES, Charles C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor. University of Michigan Press.
- İŞLER, Emrullah (1996). "Arapça Öğreniminde Türkçeden Anlam Bilgisi Düzeyinde Yapılan Olumsuz Aktarım", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, Sayı: 50.
- İŞLER, Emrullah (2001). "Türklerin Arapçanın Ünlülerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *EKEV Akademi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1.
- İŞLER, Emrullah (2003). "Arapça ve Türkçede Zamanlar-Karşıtsal Çözümleme-", *Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 8, s. 55-68.
- İŞLER, Emrullah ve Yıldız Musa (2002). *Arapça Çeviri Kılavuzu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- LADO, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.
- LADO, Robert (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw-Hill.
- NALÇAKAN, Zübeyt (2008). Arapça ve Türkçede İsim ve Fiil Cümlesinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- XIE FANG, Jiang, Xue-mei (2007). "Error Analysis and the EFL Classroom Teaching", *US-China Education Review*, Volume 4, No.9, USA.
- RİCHARDS, Jack C., Sampson, Gloria P. (1974). "The Study of Learner English", In J. C. Richards (Ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, pp. 3-18, London: Longman.
- RİCHARDS, Jack C. (1974). *A Noncontrastive Approach to Error Analysis Hypothesis*, Newyork: Longman.
- SELINKER, Larry (1974). "Interlanguage", in Richards, J. (Ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 31-54. Essex: Longman.

VARDAR, Berke (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: ABC Kitabevi.

WARDHAUGH, Ronald (1970). "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly*, Volume 2, pp124

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 6/3 Summer 2011