

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
İRANLILARIN YAZILI ANLATIMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kayhan İNAN

Ankara
Eylül, 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
İRANLILARIN YAZILI ANLATIMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kayhan İNAN

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Ankara
Eylül, 2013

*Dedelerime,
Hasan'a ve Hüseyin'e,
İskilip'te geçirdiğimiz uzun yaz tatillerine...*

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kayhan İNAN'ın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı tezitarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Necati DEMİR

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARA

.....

ÖN SÖZ

Yabancı bir dil öğrenmek dünyaya başka bir pencereden bakmak, yeni bir duygu ve düşünce evreni keşfetmektir. Farklı coğrafyalarda yaşayan insanların birbirlerini tanımalarının en etkili yolu yabancı dil öğrenmek olmuştur. Bu amaçla dünya üzerinde pek çok dil, yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçe de Türkiye'nin artan ekonomik ve politik gücüne bağlı olarak giderek daha fazla rağbet edilen bir dil olarak dünyanın farklı ülkelerinde yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı ülkelere biri de İran'dır.

İranlılar, Türkiye'ye ve Türkçeye duydukları ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hızlı bir ilerleme göstermektedirler. Özellikle konuşma ve dinleme gibi beceri alanlarında başarılı olmakla birlikte yabancı dil öğretiminde temel bir etkinlik alanı olan yazma becerisi söz konusu olduğunda zorluklarla karşılaşmaktadırlar.

Bir dili çok iyi konuşmak ya da her dinlediğini anlamak bir dili bilmek için yeterli değildir. Kişinin kendisini yabancı bir dilde yazılı olarak ifade etmesi de gereklidir. Bu nedenle, bu araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların kendilerini Türk dilinde yazılı olarak daha iyi ifade etmeleri amacıyla var olan sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarını inceleyen bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, problem durumu ortaya konulmuş; araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar açıklanmıştır.

İkinci bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine yer verilmiştir. Kavramsal çerçevede, ilk olarak yabancı dil öğretimi ile ilgili temel kavramlar ve yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri açıklanmıştır. Daha sonra yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin yeri ve önemi ortaya konulmuş, yazma süreçleri ve yazılı anlatım hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak İran ve Türkçe öğretimi bağlamında İran, İran'ın izlediği dil politikaları ve Türkçenin öğretimine değinilmiştir. İkinci bölümde daha önce yapılan araştırmaları tekrar etmemek için daha çok yabancı kaynaklardan faydalanılmıştır.

Üçüncü bölümde, araştırmada izlenen yöntem hakkında bilgi verilmiş; araştırmanın modeline, çalışma evreni ve özelliklerine, verilerin toplanma tekniklerine ve verilerin çözümlenmesine değinilmiştir.

Dördüncü bölümde, araştırmanın bulgularına ve bu bulguların yorumuna yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar incelenmiş, başarı puanları demografi özellikleri ile karşılaştırılmış ve kompozisyonda yaptıkları yanlışlar belirlenerek kategorilere ayrılmıştır.

Beşinci bölümde, eldeki bulguların yorumlanmasıyla ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve bu sonuçlara ilişkin yapılması gerekenler hakkında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Son olarak bu araştırmanın, İranlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olması ve İran’da Türkçenin öğretimi ile ilgili öncü bir çalışma olarak daha sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi temenni edilmektedir.

Kayhan İNAN
Çorum, 2013

TEŞEKKÜR

İran’da Türkçe öğretimine yönelik bir çalışmanın yapılması konusunda beni destekleyen, emeği geçen tez danışmanım ve hocam Sayın Prof. Dr. Necati DEMİR’e teşekkürlerimi arz ederim.

Araştırmanın uygulama safhasında bana her türlü imkânı sunan Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Müdürü Sayın Mehmet Emin ASLAN’a, uygulamanın yapılmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve merkez çalışanlarına,yabancı bir ülkede Türkçemize teveccüh etmiş sevgili öğrencilere teşekkürü borç bilirim.

İran’da benden yardımlarını esirgemeyen, beni bir an olsun yalnız bırakmayan, sonu gelmez sorularımı sabırla ve içtenlikle cevaplayan, İran’ı, İranlıları yakından tanımamı sağlayan dostlarım Hossein VAHEED ve Maedeh TALEBİAN’a teşekkür ederim.

Yazdıklarımı okuma ve düzeltme zahmeti gösteren çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Müzeyyen ALTUNBAY ve Arş. Gör. Hatice VARGELEN’e, onca işinin arasında lütfedip araştırmanın İngilizce çevirilerinde bana yardımcı olan değerli arkadaşım Arş. Gör. Zeynep Çetin KÖROĞLU’na sonsuz teşekkürler ederim.

Hayatın getirdiği sevinçler kadar hüznü de birlikte paylaştığımız sevgili dostlarım Uzman Esra ÖZDEMİR ve Öğretmen Ahmet ÇİÇEK’e katkılarından dolayı gönülden teşekkür ederim.

Beni yetiştiren ve bu günlere erişmemi sağlayan ilk öğretmenlerim sevgili anneme ve babama en derin şükran duygularımı sunarım.

Kayhan İNAN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İRANLILARIN YAZILI ANLATIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İNAN, Kayhan

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necati DEMİR

Eylül-2013, XVI+170 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemek, bu başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve yaptıkları yanlışları değerlendirmektir.

Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel niteliktedir. Alan araştırması yönteminin seçildiği çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel ve nitel özelliklere sahip karma bir araştırma olduğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 71 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ölçme aracı olarak kompozisyon kâğıtları, kişisel bilgi formu, Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar önce nicel olarak SPSS 15.0 ile betimsel istatistik, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, t testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U kullanılarak analiz edilmiş daha sonra kompozisyonlar nitel olarak kategorik analiz tekniği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel sonuçlarında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımda orta düzeyde bir başarı sergiledikleri ve bu başarılarının istatistiksel olarak cinsiyet ve ana dili değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel sonuçlarında ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: İran, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Yazılı Anlatım, Türkçe Eğitimi.

ABSTRACT

A SURVEY ON WRITINGS OF IRANIAN STUDENTS

WHO LEARN TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE

İNAN, Kayhan

Master of Arts, Turkish Language Teaching Department

Supervisor: Prof. Dr. Necati DEMİR

September-2013 XVI+170 pages

Aims of this study are to specify writing abilities of Iranian students who learn Turkish as foreign language, to investigate this success due to different variables and to evaluate students' mistakes.

The current study, which aims to evaluate Iranian students' writings in Turkish, is a descriptive study. Fieldwork method is choosen and descriptive survey model is used in research. In addition, a mixed analisation method ,which has both qualitative and quantitative features, is used in terms of data analisation.

The population of the study consists of 71 students who learn Turkish at B2 level at Tehran Yunus Emre Turkish Culture Center in 2012-2013 academic year.

The scope of current study includes students' writings, personal information forms and gradient scoring key which is developed by Büyükikiz (2011) used as measurement tools. First, students' writings were analyzed in descriptive statistic through SPSS 15.0 quantitatively. Pearson product-moment correlation coefficient, t test, Kruskal Wallis, Mann Whitney U has been used in this analisation. Then Students' writings were evaluated through categoric analisation technique qualitatively.

Quantitative results of the study show that Iranian students who learn Turkish as foreign language, have an average success in writings and this success has a significant difference statistically in terms of gender and mother tongue variables.

Qualitative results of the study show that Iranian students who learn Turkish as foreign language, made mistakes in grammar and punctuation. Besides, students made phonological and morphological, syntactic and process oriented mistakes.

Keywords: Iran, Turkish as a Foreign Language, Writing Skill, Written Expression, Turkish Language Education.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİL ve TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Yabancı Dil ve Temel Kavramlar.....	8
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	10
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	13
2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi Etkinlik Alanları.....	18

2.1.3.1.Anlama.....	19
2.1.3.1.1.Dinleme.....	19
2.1.3.1.2.Okuma.....	21
2.1.3.2.Anlatma.....	22
2.1.3.2.1.Konuşma.....	23
2.1.3.2.2.Yazma.....	24
2.1.3.3.Dil Bilgisi.....	25
2.2.Yabancı Dilde Yazma Becerisi.....	25
2.2.1.Yabancı Dilde Yazma Süreci.....	29
2.2.2.Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Yaklaşımları.....	34
2.2.2.1.Kontrollü Serbest Yaklaşım.....	34
2.2.2.2.Serbest Yazma Yaklaşımı.....	35
2.2.2.3.Örnek Paragraf Yaklaşımı.....	35
2.2.2.4.Dil Bilgisi-Söz Dizimi-Düzenleme Yaklaşımı.....	35
2.2.2.5.İletişimsel Yaklaşım.....	36
2.2.2.6.Süreç Yaklaşımı.....	36
2.2.3.Yazılı Anlatım.....	37
2.2.3.1.Konu.....	39
2.2.3.2.Kelime.....	41
2.2.3.3.Cümle.....	42
2.2.3.4.Paragraf.....	44

2.2.3.5.Başlık.....	46
2.2.3.6.Plan.....	47
2.2.3.7.Yazım ve Noktalama.....	49
2.2.4.Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi.....	51
2.2.4.1.Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri.....	52
2.2.4.2.Ortak Başvuru Metni B2 Düzeyinde Yazma.....	53
2.3. İran ve Türkçe Öğretimi.....	55
2.3.1. İran Ülke Bilgisi.....	55
2.3.2.İran’da Türk Halkları.....	63
2.3.2.1.Azerbaycan Türkleri.....	64
2.3.2.2.Türkmenler.....	65
2.3.2.3.Kaşkaylar.....	66
2.3.3. İran'da Türkçe Öğretimi.....	67
2.3.3.1. İran'da Türk Dillerinin Öğretimi.....	68
2.3.3.2. İran'da Türkiye Türkçesinin Öğretimi.....	71
2.3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılar ve Yazılı Anlatım.....	76
3.BÖLÜM.....	79
YÖNTEM.....	79
3.1.Araştırma Modeli.....	79
3.2.Çalışma Evreni.....	79
3.3.Veritoplama ve Değerlendirme Araçları.....	85

3.4.Verilerin Değerlendirilmesi.....	88
4.BÖLÜM.....	90
BULGULAR VE YORUMLAR.....	90
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
4.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
5.BÖLÜM.....	132
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	132
5.1.Sonuçlar.....	132
5.1.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar.....	132
5.1.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanlıslara İlişkin Sonuçlar.....	134
5.2.Öneriler.....	136
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	152
Ek 1: Yunus Emre Enstitüsünden Alınan İzin.....	152
Ek 2: Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Yrd. Doç. Dr. K. Kaan Büyükkız'den Alınan İzin.....	153
Ek 3: Kompozisyon Konuları.....	154
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	155
Ek 5: Kompozisyon Konuları İçin Uzman Görüşü Formu.....	158
Ek 6: Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı.....	160

Ek 7: Örnek Kompozisyon Kâğıtları.....	162
--	-----

ŞEKİL VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekiller Listesi

Şekil 1: Yazmayı oluşturan unsurlar.....	31
Şekil 2: Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri.....	52
Şekil 3: İran İslam Cumhuriyeti haritası.....	56
Şekil 4: İran İslam Cumhuriyeti'nin İdari Yönetim Birimleri.....	59
Şekil 5: İran'daki Etnik Grupların Ülke İçerisindeki Dağılımları.....	61
Şekil 6: Azerbaycan Türklerinin İran'daki Dağılımları.....	64
Şekil 7: Türkmenlerin İran'daki Dağılımları.....	66
Şekil 8: Kaşkayların İran'daki Dağılımları.....	67
Şekil 9: Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Türkçe Kursları Kur Düzeni.....	75

Tablolar Listesi

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
Tablo 2: Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	80
Tablo 3: Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 5: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dillere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımlar...81	
Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	82
Tablo 7: Öğrencilerin “Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	82
Tablo 8: Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Sıklıklarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	82

Tablo 9: Öğrencilerin Türk Kanallarındaki Televizyon Programlarını İzleme Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
Tablo 10: Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Günlük, Hikâye, Şiir ve Mektup Yazma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
Tablo 11: Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Etkinlik Alanına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	84
Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Hata Yapma Korkularına Gören Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	84
Tablo 13: Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	84
Tablo 14: Öğrencilerin Ziyaret Ettikleri İnternet Sitelerinin Diline Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	85
Tablo 15: Kompozisyon Konuları ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar.....	86
Tablo 16: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılım Düzeyi.....	91
Tablo 17: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanlarının Listesi.....	92
Tablo 18: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	93
Tablo 19: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	94
Tablo 20: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ana Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	95
Tablo 21: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	97
Tablo 22: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	98

Tablo 23: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	99
Tablo 24: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Zorluk Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 25: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ders Dışında Türkçe Yazı Yazma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları.....	101
Tablo 26: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenirken Yanlış Yapmaktan Korkma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Test.....	102
Tablo 27: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ziyaret Edilen İnternet Sitelerinin Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	103

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

CEFR : Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metni

N : Frekans

Ö : Öğrenci

p : Anlamlılık Düzeyi

r : Korelasyon

S : Standart Sapma

s. : Sayfa

sd : Serbestlik Düzeyi

t : Bağımsız Gruplar T Testi

TDK : Türk Dil Kurumu

U : U Testi

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

vs. : vesaire

% : Yüzde

$\bar{X}$: Ortalama

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın gerekçeleri üzerinde durulan bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem

Çağlar boyu toplumların birbirlerini tanıması ve anlaması için en etkili yollardan biri yabancı dil olmuştur. Günümüzde hızla küreselleşen dünyada artan uluslararası ilişkiler ve toplumların birbirine yaklaşması, yabancı dili daha önemli hâle getirmiştir. Bu durum ülkeler arasındaki etkileşimin yoğunluğunu artırarak bireylerin dünyadaki farklı dilleri öğrenmesini ve farklı kültürleri tanımasını zorunlu kılmıştır.

Bir dili öğrenmek, bir anlamda dünyaya farklı bir açıdan bakmak, kendi kültüründen farklı bir kültür ve dil evreni keşfetmektir. “Dil iletişim içindir; bireye bilgi alışverişinde bulunma, herhangi bir olay karşısında duygu ve düşüncelerini dile getirme, ortak hareket edebilme olanağı sağlar” (Köse, 2005: 155). Dil bilmek, kişiye dünyanın pek çok farklı noktasında kendini tam olarak ifade etmesinin kapısını açar.

21. yüzyılda küresel güç odaklarının el değiştirmeye başlaması ve dünya üzerinde etkili olan devletlerin içinde bulunduğu ekonomik ve politik güç kaybı, gözleri gelişmekte olan ülkelerin üzerine çevirmiştir. Gelişmekte olan ülkelerin etki alanlarını genişletmelerinin en temel ve kalıcı yolu kendi dillerinin ve kültürlerinin tanınmasını sağlamaktır. Türkiye’nin artan ekonomik ve politik gücüne paralel olarak Türkçe¹ de

¹ “Türkçe” kelimesi ile günümüzde Anadolu, Irak, Suriye, Balkanlar ve Kıbrıs’ta konuşulan, Osmanlı Türkçesinin devamı sayılan ve Türkiye Cumhuriyeti’nin resmî dili olan Türkiye Türkçesi kastedilmektedir.

günümüzde dünyanın pek çok farklı bölgesinde yabancı dil olarak öğretimi yapılan bir dil hâline gelmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin coğrafyasına bakıldığında Balkanlar, Orta Doğu ve Orta Asya ülkelerinin çoğunluğu oluşturduğu görülür. Söz konusu bölgelerde Türkçenin talep edilen bir dil olmasının nedenleri,

- Ortak tarihî geçmiş,
- Kültürel ve dilsel yakınlık,
- Akrabalık bağları,
- Coğrafi yakınlık,
- Türkiye'nin bölgesel sorunların çözümünde etkin bir rol oynaması,
- Türkiye'nin kendi bölgesinde görece istikrarlı bir ülke olması,
- Türkiye'nin artan ekonomik gücü ve buna bağlı olarak artan kalkınma düzeyi,
- Türkiye'nin vermiş olduğu yükseköğrenim bursları,
- Türk dizi, film ve müziklerinin bu ülkelerde sevilmesi olarak sıralanabilir.

Tarihsel süreç içerisinde Türkiye ile derin bir geçmişe ve sıkı bağlara sahip olan İran da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı ülkelerden biridir. Resmî adıyla İran İslam Cumhuriyeti olan topraklar, geçmişte Türkler için hem bir vatan olmuş hem de Asya içlerinden Anadolu'ya yapılan göçler için bir köprü görevi görmüştür. Bu ülkede Türklerin ve Türkçenin tarihi eski olmak ile birlikte Türkiye Türkçesinin öğretimi oldukça yenidir. Türkiye ve İran arasındaki karşılıklı dostluk ve komşuluk ilişkileri Türkçenin İran'da popüler hâle gelmesini sağlamıştır. Türkçenin İran'da aranan bir yabancı dil olmasının pek çok nedeni vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- İran toplumunun kalabalık bir genç nüfusa sahip olması,
- Gençlerin yükseköğrenim için Türk üniversitelerini tercih etmeleri,
- Türkiye'de yaşama isteği,
- Turistik seyahatler,
- İran'ı oluşturan nüfusun içerisinde önemli sayıda Türk soylu halkların bulunması,
- Ekonomik işbirliği.

İranlılar, Türkçe ve Farsça arasındaki yakınlık, ortak kültürel miras, Türkiye'ye ve Türkçeye duydukları ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hızlı bir ilerleme göstermektedirler. Özellikle konuşma ve dinleme gibi beceri alanlarında başarılı olmakla birlikte yabancı dil öğretiminde temel bir etkinlik alanı olan yazma becerisi söz konusu olduğunda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Yazma, temel dil becerilerinin son basamağını oluşturmaktadır. Bu becerinin gelişmesi ya da geliştirilmesi çeşitli sebepler ile sona bırakılmaktadır. Bunun başlıca nedeni konuşmada yetkinlik ve dinlediğini anlamamanın yabancı dil bilmenin göstergesi olarak anlaşılmasındandır. Ancak bir dili çok iyi konuşmak ya da her dinlediğini anlamak bir dili bilmek için yeterli değildir. Kişinin kendisini yabancı bir dilde yazılı olarak ifade etmesi de gereklidir.

Yazmanın yabancı dil öğretimindeki bu önemine karşın İranlı öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede karşılaştıkları sorunlar yazmayı önemsememeleri, sınıf içerisinde yazma etkinliklerine ayrılan sürenin yetersizliği ve bu etkinliklerin ev ödevi olarak geçiştirilmesi, alfabe farklılığı, İranlıların kendilerine duydukları aşırı güvenden kaynaklandığı söylenebilir. Oysaki yabancı dilde etkili bir yazılı anlatım için yüksek motivasyon ve sıkı çalışma gereklidir.

İlgili alanyazına bakıldığında İranlılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, daha çok İranlılara Türkçe öğretiminin geçmişini, İran'da Türkçe eğitimi veren kurumlar ile ilgili bilgileri, İran'da Türkçe öğretimi ile ilgili basılan kitapların içeriklerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bunun yanında yapılan çalışmalar Türkiye Türkçesi ile İran'da konuşulan Türk şivelerinin öğretimi konusunda belli bir ayrım yapmamaktadır. Söz konusu çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini eğitim bilim açısından ele almaktan uzak olduğu görülmüştür. Bu nedenle 28.06.2012-09.07.2012 tarihleri arasında var olan sorunları ve yapılması gerekenleri tespit etmek üzere Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde bir ön çalışma yapılmıştır. Bu ön çalışma kapsamında Türkçe öğrenen İranlılar, Türkçe öğretmenleri, dil eğitimi üzerine çalışan İranlı akademisyenler ile görüşülmüştür. Ön çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların en çok Türkçe yazılı anlatımda sorun yaşadığı tespit edilmiş; bu konuda akademik bir çalışma yapmanın gerekli olduğu kanısına varılmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarını ve yazılı anlatımlarına ait başarı düzeylerini değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarına ait başarı düzeyleri ile demografik özellikleri arasında değişiklik var mıdır?”

Araştırmanın amacına ulaşmak için araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarı düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarı düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Ders dışında Türkçe metinler (şiir, deneme, hikâye, vb.) yazma durumlarına,
 - ç. Bildikleri diğer yabancı dillere,
 - d. Ana dillerine,
 - e. Eğitim seviyelerine,
 - f. Türkçe öğrenme amaçlarına
 - g. Ziyaret ettikleri internet sitelerinin diline,
 - ğ. Türkçe öğrenirken hissettikleri hata yapmaktan korkma durumuna göre değişiklik göstermekte midir?
3. Türkçe öğrenen İranlıların yapmış oldukları yazılı anlatım yanlışları nelerdir?

1.3. Önem

Bugüne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla dil bilgisi konularının öğretimi, ders kitaplarının incelenmesi, örnek etkinliklerin planlanması üzerinde durduğu görülmektedir. Bu araştırmaların önemli bir kısmında Türkçe öğrenenler sahip oldukları kültüre, ait oldukları ülkeye ve

taşıdıkları özelliklere göre ayrılmamış “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler” adıyla bağdaşık bir kitle olarak ele alınmıştır.

Dünyanın pek çok ülkesinde Türkçe öğrenmek için bir araya gelen kitleler amaçları, kültürleri, ana dilleri vb. özellikleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Türkçenin çeşitli nedenlerle talep edilen bir yabancı dil hâline gelmesi Türkçe öğretilecek bölgeler ve Türkçe öğrenecek kitleler ile ilgili akademik araştırmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı ülkelerden biri olan İran’da da gerek ülkenin genel yapısının gerek öğretim yapılan kitlenin dilsel ve kültürel özelliklerinin göz önünde bulundurulmaması, çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu sorunlardan birini Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarındaki yanlışlar oluşturmaktadır.

Ülkemizde yazılı anlatım ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerinedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalara bakıldığında ise yazılı anlatım ile ilgili araştırmaların sayıca az olduğu ve çoğu araştırmanın da Türkçe öğrenen kitlelerin dilsel, kültürel ve ırksal vb. özelliklerini ihmal ettiği göze çarpmaktadır. Yabancı dilde kendini yazılı olarak ifade etmenin çok boyutlu ve önemli bir süreç olduğu düşünüldüğünde, sorunların vakit kaybetmeden tespit edilmesi ve çözüm yollarının aranması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma yabancı dilde yazılı anlatımın üzerinde durması ve bu konuda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıları ele alan ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

1. Araştırma için Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi öğrencilerinin doldurduğu kişisel bilgi formları ve öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar, öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.
3. Öğrencilere yazdırılacak konularla ilgili görüşlerine başvuru Türkçe eğitimi uzmanları alanlarında yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle,
2. Öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlarla,
3. Öğrenciler tarafından doldurulan kişisel bilgi formu ile elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle,
4. Öğrencilerin kompozisyonlarının dereceli puanlama anahtarına göre incelenmesi sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı Dil: Yabancı dil daha çok turizm faaliyetleri, diğer uluslardan insanlarla iletişim kurmak, yabancı dilde yazılmış bir kitabı ya da bilimsel bir yazıyı okumak için öğrenilen dildir (Stern, 1986: 16).

Türkçe: Türkiye Türkçesi. Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna bağlı Türk dilinin Oğuz grubuna mensup olan ve Azerbaycan sahasının hemen batısından başlayarak içerisine Anadolu, Irak, Suriye, Balkanlar ve Kıbrıs'ı alacak şekilde konuşulan tarihî Osmanlı Türkçesinin devamı olan dil. İstanbul Türkçesi, Türkiye Türkçesinin genel kabul görmüş ağzıdır.

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

Kompozisyon: Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı ve sözlü çalışma, tahrir, kitabet (TDK, 2005: 1205).

İran: Resmî adı İran İslam Cumhuriyeti olan; Türkiye, Azerbaycan, Türkmenistan, Afganistan, Pakistan, Irak ve Ermenistan ile kara sınırı bulunan ülke. Başkenti Tahran olup resmî dili Farsçadır. Ülkenin resmî dini İslam, resmî mezhebi Caferi İsna Aşerî'dir.

İranlı: İran İslam Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan kişi. Bu terim aynı zamanda İran'daki bütün etnik ve dinî grupları kapsamaktadır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancı dil öğretimi, yabancı dilde yazma, yazılı anlatım, İran ve İran’da Türkçe öğretimi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil ve Temel Kavramlar

İnsana özgü en temel özelliklerden biri olan dil, diğer insanlarla iletişim kurmayı sağlayan kuralları ve sembolleri içerir. Bir dili edinmek, toplumsal bir varlık olan insan için kaçınılmaz ve doğal bir süreci ifade eder. İnsan, doğuştan getirdiği dürtü ile ana dilini edinir, ana dili ile düşünür, onunla sosyal hayata katılır. Dil düşüncenin malzemesi aynı zamanda sosyal iletişimin temelidir. Dili olmayan hiçbir toplum yoktur, dahası iletişimin olmadığı bir toplum yoktur (Kristeva, 1983: 7). Bütün diller sosyal ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıkmıştır.

İnsanlar bir araya geldiklerinde ne yaparlarsa yapsınlar –ister oynasınlar, ister kavga etsinler, ister muhabbet etsinler veya ister otomobil üretiyor olsunlar- sürekli konuşurlar. Üzerinde yaşadığımız dünya dillerin dünyasıdır. Arkadaşlarımızla, meslektaşlarımızla, eşimizle, öğretmenlerimizle, annemiz ve babamızla konuşuruz. Otobüs şoförleriyle ve hiç tanımadığımız kişilerle konuşuruz. Yüz yüze ya da telefonla konuşuruz. Televizyon ve radyo ile sözcükler sel olur... Yaşamamızın uyanık geçen her anında söz vardır, öyle ki rüyalarımızda bile konuşuruz, ya da bizimle konuşurlar. Bizleri hayvanlardan ayıran en önemli özellik, dile sahip olmamızdır (Fromkin vd. 2007: 3).

İnsanın ana dilinin Türkçe, Rusça ya da Japonca olması kültürel bir fenomen olmakla birlikte dil becerisi, insanın yüksek zihin gücü ile mütevazı beden gücü arasındaki uyumu sağlayan en temel unsurdur. Dil, insanın yeni durumlar karşısında

hızlı ve etkin bir biçimde baş etmesini sağlar (Bates, 2009: 48). İnsan için bu kadar yaşamsal öneme sahip olan dil, onun doğa karşısındaki kesin zaferi ile birlikte dünyanın değişik bölgelerine yayılmış ve çeşitlenmiştir. Dünya üzerinde binlerce farklı dilin konuşulması, insanlar ve toplumlar arasındaki farklılaşmanın temelini oluşturmuş; bunun sonunda farklı dillere sahip insanların birbirleriyle iletişim kurmaları için ikinci bir dili öğrenmeleri zorunlu hâle gelmiştir. Barın’a (2004: 20) göre günümüzde insanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletlerarası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.

İkinci dil, ana dili ediniminin ardından herhangi bir dili, herhangi bir düzeyde öğrenme durumu olarak tanımlanmaktadır. “İkinci dil terimi aynı zamanda ana dilinden sonra öğrenilen üçüncü, dördüncü, beşinci dilleri de içine alır” (Ellis, 2008: 5).

İkinci dil, yabancı dil terimini kapsamakla birlikte Richards’a (2002: 472) göre “kişinin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil olmanın yanında yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir.” Örneğin İspanya’nın Katalonya (İspanya sınırları içerisinde bir özerk bölge) bölgesinde yaşayan bir Katalon için İspanyolca ya da Almanya’ya göç etmiş bir Türk işçi için Almanca ikinci dildir. Bununla birlikte yabancı dil, kişinin ana dilinden sonra çeşitli nedenlerle öğrendiği başka bir dil olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil, ikinci dil sayılmakla birlikte ikinci dilden öğrenim amacı, işlevi ve öğrenim ortamı olarak ayrılmaktadır.

Yabancı dil, bir ülkede yaygın bir iletişim aracı durumunda olmayan, formal eğitimle öğrenilen yerli olmayan dil olarak tanımlanır. “Yabancı dildeki ‘yabancı’ kelimesi insanlar ve diller arasındaki ilişkiyi ifade etmekle birlikte yabancı dil aynı zamanda kişi için ‘yeni’ bir dildir ve kişilerin bireysel çabaları çerçevesinde öğrenilir” (Stern 1986: 17). Yabancı dil öğretimi, ana dili konuşulan bir çevrede işlevi olmayan başka bir dili, amaca bağlı olarak ve biçimsel eğitimle öğrenmektir (Selvikavak, 2006: 9). Stern’e (1986: 16) göre yabancı dil daha çok turizm faaliyetleri, diğer uluslardan insanlarla iletişim kurmak, yabancı dilde yazılmış bir kitabı ya da bilimsel bir yazıyı okumak için öğrenilen dildir.

Geçmişte yabancı dil terimi yaygın olarak ana dilin karşıtı, ana dilin dışındaki dil olarak tanımlanmaktayken günümüzde ana dili dışındaki dilleri tanımlamak için yabancı dil yerine ikinci dil terimi kullanılmaya başlanmıştır.

2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde birden fazla dil bilmek, ana dilinin dışında başka diller ile anlaşabilmek, artan uluslararası faaliyetler ile beraber yaygınlaşmıştır. Bunun sonucunda 21. yüzyıl insanı için artık başka diller ile iletişim kurmak yaşamsal bir önem kazanmış, “en az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılmayacak kadar belirginleşmiştir” (Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 444). Kişinin kendisini ana dilinin dışındaki dillerde de ifade edebilmesi bir ayrıcalık olmaktan çıkarak herkesin sahip olması gereken temel bir özellik hâline gelmiştir.

Dil, ait olduğu kültürün kavram dünyasını üzerinde barındırır. Kişi, ana dilini edinirken aynı zamanda öz kültürünü oluşturan kavramları da edinmektedir. Bu nedenle kültürün içinde yer alan her unsur dil ile ifade edilebilir. Uygur’a (2006) göre “dil: kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kimliğini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur” (s.19). Birden fazla dil bilmek, aynı zamanda birden fazla kültüre ait kavram dünyasını tanımak, bu kavramlar ile zengin ve çok yönlü düşünebilme becerisini de kazanmaktır. Tapan’a (1990) göre de yabancı bir dil öğrenmek “bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak, tanımak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözümlemeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir” (s.156). Yabancı dil bilmek, kişinin kendini pek çok alanda da ifade etmesini sağlamaktadır.

21. yüzyıl, ulusların ve ülkelerin birbirine olabildiğince yaklaştığı ancak aralarındaki mücadelenin de aynı oranda arttığı bir çağ olarak öne çıkmaktadır. İnsanlığın tarih içerisindeki macerasının damıtılmış örnekleri sayılan pek çok dilin yok olacağı bu çağda var olabilmek için yabancı dil bilmenin yanında kişinin kendi dilini saygın bir konuma ulaştırması da gerekmektedir. Göçer’e (2009) göre, “dış dünyada farklı kültürler arasında varlığını hissettirebilmenin ve kendi kültürünü kaybolmaktan koruyabilmenin en etkili yolu dili korumak ve dünyada konuşulan önemli diller arasına girmesini sağlamakla mümkündür” (s.1300). Bu nedenle etki alanlarını genişletmek

isteyen her ülke, geliştirdikleri kültür politikaları çerçevesinde dünyanın çeşitli yerlerinde kendi dillerini yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Ancak yabancı dilin artan önemine karşın dil öğretimine yönelik temel kavramlar üzerinde kesin bir uzlaşmaya varılamamıştır.

Krashen (1987, 1988) pek çok yayınında bir dilde ustalık kazanmanın edinme veya öğrenme ile gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Krashen, edinmeyi “doğal” bir süreç olarak tarif etmekte ve edinmeyi bilinçli dilsel biçimlere odaklanmadan dili kazanma olarak açıklamaktadır. Krashen, bir dili edinmek için en temel koşulun doğal iletişim sürecine katılım olduğuna değinir ve ana dilini edinme aşamasındaki çocuklar ile yabancı dil öğrenen kişilerin yaptığı hataların benzerliğe dikkat çeker (1987: 9). Krashen'in ortaya attığı görüş ana dili edinimine benzemekle birlikte yabancı dil için de genel olarak uygulanabilir bulunmaktadır (Johnson, 2001: 76).

Yule’a (2010) göre de edinme ve öğrenme terimlerinin arasında önemli bir ayrım vardır. Kişinin bir dile kademeli olarak ve doğal bir iletişim sürecinin sonunda hâkim olmasını edinme olarak tanımlayan Yule, öğrenmeyi dil bilgisi gibi unsurları bilinçli bir süreç içerisinde uygulamalı olarak kazanmayı öğrenme olarak tanımlamaktadır. Bu görüşlere paralel olarak Richards (2002) da öğrenmeyi kişinin performansının izlenerek belirli dil kurallarını çalışmayı içeren bilinçli bir süreç olarak; edinmeyi ise bilinçli bir sürecin dışında maruz kalınan bilginin içselleştirilmesi olarak ifade etmektedir.

Öğrenmenin “okul odaklı” bir terim olarak varsayılması, yabancı dil için edinmeden ziyade öğrenme teriminin daha uygun olacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte gelişen teknoloji sayesinde yabancı dil, sadece okullarda değil pek çok farklı ortamda öğrenilmekte veya öğretilmektedir. Çünkü günümüzde “dil öğretimi içerisine bireyselleştirilmiş eğitim, bireysel çalışma, bilgisayar destekli öğretim ve televizyon, radyo gibi medya unsurlarının da dâhil edildiği görülür. Aynı şekilde öğretim materyallerinin hazırlanması, dil bilgisi öğretimi, sözlükler veya öğreticilerin yetiştirilmesi gibi destekleyici faaliyetler de dil öğretiminin içine girmektedir.” (Stern, 1986: 21).

Uzun ve karmaşık bir süreç olan yabancı dil öğrenimi, kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Yabancı dil öğrenen kişiler ana dillerinde edindikleri dilsel deneyimlerin etkisinde dil öğrenmeye başlarlar. Ana dilinin edinilmesindeki deneyimlerin aksine pek

çok insan için yabancı bir dili öğrenmek tamamen farklı bir iştir. Yule’a (2010) göre “haftanın belli saatlerinde sınırlı olarak ve başka dilin baskısı altında yabancı bir dil ile karşılaşma, genellikle ergenlik yıllarına veya genç yetişkinlik dönemine rastlar”(s. 188). Okul içinde ya da okul dışında her nerede ve her ne şekilde olursa olsun bir yabancı dili öğrenmek, genel insan öğrenmesinin bir altkütmesi olarak niteleyen Tura’ya göre yabancı dil öğrenimi “bilişsel ve duyuşsal değişkenlikler içerir. Kişinin öğrenme stratejilerine ve biçemlerine yakından bağlıdır. İkinci bir kültür öğrenimiyle iç içedir. Dilsel girişim gösterir. Yabancı dil öğrenimi, anlamlar ve seslerden oluşan yeni bir dilsel dizgenin edinimi; bu dizgeye ilişkin konuşma kuralları ile iletişim işlevlerinin değişik biçemlerinin öğrenilmesi; uygun ve geçerli olarak kullanılması demektir” (1983: 15).

Yabancı dil öğretimi başta öğrenen ve öğretici olmak üzere herkesi ilgilendiren zor ve çoğu zaman zorunlu bir öğretim sürecini kapsar. “Dil öğretilirken genellikle iki yol izlendiği görülmektedir. Önce bir dil bilgisel taban hazırlanmakta, buna daha sonra işlevsel-kavramsal boyutlu konular eklenmektedir. İkinci yaklaşımda ise dil bilgisi ve işlev en baştan birlikte ele alınmakta böylece yapı-işlev örgüsü sağlanmaya çalışılmaktadır” (Barın, 2010: 168). Kişilere ses ve anlam unsurlarını kullanarak yeni bir dil dizgesine ait kuralların öğretilmesi önemli olmakla birlikte günümüzde yabancı dil öğretiminde öncelikle kişilerin öğrendikleri yabancı dili işlevsel olarak kullanabilmeleri ve söz konusu dilde iletişim becerisi kazanabilmeleri hedeflenmektedir.

İletişim becerisinin geliştirilmesindeki dikkat çekici nokta yabancı dilin öğretildiği ortamdır; diğer deyişle dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Söz gelimi Türkçe yabancılara Türkiye’de öğretiliyorsa ikinci dil olarak, Türkiye dışında yabancı bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçenin ikinci dil olarak yabancılara öğretiminde dili öğrenen kişilerin günlük hayatlarında Türkçeyi kullanmaları, Türk kültürüne ait unsurlar ile sıklıkla karşılaşmaları söz konusu iken Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurlar, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde olduğu kadar öne çıkmamaktadır.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

İlke, sözlük anlamı olarak “temel düşünce, temel inanç, davranış kuralı, her türlü tartışmanın dışında sayılan davranış kuralı” (TDK, 2005: 957) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim ve öğretimin her aşamasında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de temel düşünce, anlayış ve davranış kurallarını yansıtan belli ilkelerden söz edilir. Sınıf içi uygulamaların başarıya ulaşmasında bu ilkeler yaşamsal öneme sahiptir. Dil öğretiminin her aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bu ilkeler aynı zamanda öğreticiye de rehberlik etmektedir.

Temel Dil Becerilerini Geliştirme

Dil öğretimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir. “İletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır” (Barın, 2004: 22). Yabancı dil öğretiminin ilk aşamasından başlayarak temel dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bununla birlikte bazen yabancı dili farklı amaçlarla öğrenmek isteyen kişiler, bahsi geçen becerilerden biri üzerinde daha fazla durup diğerlerini ihmal edebilir. Örneğin; Türkçe öğrenme amacı, televizyondaki Türk dizilerini anlamak olan bir kişi, yazma becerisi üzerinde durmak istemeyebilir.

Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama

Plan, önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği konuların önceden tasarlanıp kâğıt üzerinde saptanmasıdır (Küçükahmet, 2006: 138). Yabancı dil öğretiminde de öğretici, hedef kitlesinin özelliklerini gözeterik neyi, ne zaman, nasıl öğreteceğini önceden belirlemeli ve buna uygun etkinlikleri tasarlamış olmalıdır. Demirel, plan yapmayı “dersin ya da konunun öğretmen tarafından önceden yaşanması” (1990: 24) olarak tanımlamaktadır.

Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene Doğru Öğretilmesi

Yabancı dil, her şeyden önce “yeni” bir dildir; öğrenmek için sistemli ve planlı bir çaba gerektirir. Dil öğretimi, ilk olarak kişinin yakın çevresinde karşılaşabileceği, kolay ilişki kurabileceği basit kelime ve kalıpların öğretilmesiyle başlamalı, daha sonra karmaşık yapıların öğretilmesine geçilmelidir. Ayrıca somut kavramlar öğretilmeden soyut kavramların öğretilmeyeceği unutulmamalı, dersler buna göre planlanmalıdır. Bununla birlikte kişinin ana dilinde olan kavramların yabancı dildeki karşılıklarını öğretmek daha kolaydır. Eğer ana dilindeki kavramlar yabancı dilde yoksa kişi, bu kavramları öğrenmekte zorlanabilir. Ekmekçi’ye (1983: 112) göre kavramların ne olduğunu bilmeden yabancı dilde verilen tümceleri anlama bir yerde olanaksızdır.

Birbirine benzer, yakın kavramların öğretilmesi yabancı dil öğrenen kişi için her zaman kolaydır. Bu konuda dil öğreticisi kavramlar arası çağrışım ve hatırlatmaya sıklıkla başvurmalıdır. Küçükahmet’e (1999: 44) göre “hatırlama yoluyla yeni öğrenilecekler çağrışım yoluyla daha kolay öğrenilir”. Yani her yeni derste eski öğrenmeler kontrol edilmeli, yeni öğrenmelerle ilişki kurulmalıdır. Bu konuda Demirel de (1990: 24) “bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcüklerin, bilinen sözcükler ile bilinmeyen bir cümle kalıbının öğretilmesinin esas” olduğunu belirtmektedir.

Araç-Gereç Kullanma

Yabancı dil öğretiminde araç-gereçler, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. Araç-gereçlerin kullanımı öğretim sürecini zenginleştirir, kişiyi sürece katarak, öğrenimi hızlandır. Yalın’a (2007: 82-90) göre araç-gereç kullanma “çoklu öğrenme ortamı sağlar, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur, dikkat çeker, hatırlamayı kolaylaştırır, soyut şeyleri somutlaştırır, zamandan tasarruf sağlar, güvenli gözlem yapma imkânı sağlar, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağlar, tekrar tekrar kullanılabilir, içeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır”. Yabancı dil öğretiminde araç-gereçlerin kullanımının “verbalizmi azalttığına ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı” olduğuna dikkat çeken Demirel (1990: 24), araç-gereçlerin dört temel dil becerisinin iletişimsel zeminine oturtulmasına yardımcı olduğunu belirtir.

Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma

Şimşek'e (2011) göre "iletişimdeki zorluklar genelde Türkçe cümle kalıplarının, ya tam anlamının bilinmemesinden ya da hiç öğretilmemiş olmasından kaynaklanır" (s.26). Yabancı dil öğretiminde bir kavram ya da kalıbı tam öğretmeden başka bir kavramı ya da kalıbı öğretmek oldukça sakıncalıdır. Öğretilen dile ait kavram ve kalıplar, tam anlamıyla kavratılmalı ve günlük yaşam ile bağdaştırılarak iletişim sürecinde kullanmaları sağlanmalıdır.

Barın'a (2004: 23) göre "aynı anda birden fazla yapıyı öğrenciye kazandırmaya çalışmak, verilmek istenenin tam anlaşılmasına ve belirli bir süre geçtikten sonra unutulmasına ya da diğer yapılarla karşılaştırılmasına yol açmaktadır. Verilen yapıların iletişimde kullanıldığı biçimiyle örneklerle desteklenmelidir. Çünkü uygulaması yapılmayan, bilgi çabuk unutulur".

Ana Dilini Gerekli Durumlarda Kullanma

Yabancı dil öğretimi ana dilinin baskısı altında öğrenilmektedir. Bu nedenle dil öğretimine ayrılan süre içerisinde mümkün oldukça öğrenilen dilin kullanılmasına ağırlık verilmelidir. Dil öğretiminin başlangıç aşamasında dahi öğrencilerin temel kelime ve kalıplar etrafında yabancı dili kullanmaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte özellikle yabancı dil öğretiminin başlarında öğrencilerin ana dillerini az miktarda kullanmalarına izin verilebilir. Ancak ana dilini kullanmak ders içerisinde alışkanlık hâline getirilmemelidir. Demirel'e (1990: 24-25) göre "ana dille yapılan açıklamalar kısa ve öz olmalıdır. Diğer bir deyişle sınıf içinde ana dille iletişim bir tabu olmamalı ancak gerektiğinde kullanmak temel olmalıdır". Sınıf içerisinde öğretici, öğrencilere yabancı dilde iletişim kurmaları konusunda güven vermeli ve onları özendirmelidir.

Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama

Yabancı dil öğretiminde izlenen yöntem ne olursa olsun en temel hedef öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılarak öğrenilen dilde iletişim kurma becerisi

kazandırmaktır. Cook’a (2001: 4) göre “hedef dilin doğal bir şekilde kullanımı iyi bir dil öğretim sınıfının göstergesidir”. Geleneksel dil öğretim yöntemleri dilin doğal boyutundan çok, dilin yazılı boyutunu öne çıkarır. Bu durum öğrenilen dile ait bilgilerin günlük yaşama aktarımını zorlaştırmaktadır. “Oysa çağdaş yöntemlerin tümünde dilin sözlü boyutuna öncelik verilmelidir” (Doğuman, 1983:207). Günlük hayattan kopuk bir dil öğretimi, kişinin iletişimden kopmasına ve öğrendiği dile karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olacaktır. Yabancı olan bir dil ve kültür ortamına adım atan öğrenci, kendini daha da yabancı hissedecektir.

Öğrencileri Etkin Kılma

Dil öğretiminin her aşamasında öğrencinin etkin katılımı, yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmek bakımından önemlidir. “Etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişimlere açık olması gerekmektedir. Öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci etkileşimi yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de imkân hazırlanmalıdır” (Küçükahmet, 2006: 54). Öğrencinin derse katılımı, onun yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamakla birlikte, öğrenmeleri kalıcı hâle getirecektir. Barın’a (2004: 23) göre sınıf içi uygulamaların “öğrenciye dönük dolayısı ile öğrenciyi her an aktif tutacak biçimde olması gerekir. Çünkü eğitimde dikkat süresinin 20 dakikayı geçmediği göz önüne alınırsa bu kısa süre içinde öğrenciyi sıkmadan ona bir şeyler kazandırmak ancak onun katılımı ile mümkün olur”.

Sınıf içi uygulamalarda öğretici, öğrencilere model olmalı, onlara sıklıkla dönüt vermelidir. Uygulamalar ilk olarak öğretici tarafından gösterilmeli, daha sonra öğrencilere tek tek yaptırılmalıdır. Bu aşamada kişilerin yanlışları düzeltilmelidir. Öğrencilerin yanlış yapmaktan korkmamaları için uygulamanın her aşamasında kendilerine güven telkin edilmelidir. Larsen-Freeman’a (2003: 159) göre “dil öğrenmek isteyen bir kişi, yanlış yapma ve aptal görünme riskine rağmen gayretli ve iletişim kurmak için güçlü bir isteğe sahip olmalıdır. Aynı zamanda bol alıştırma yapmalı ve hem kendi konuşmasını hem de başkalarının konuşmasını takip etmelidir”.

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Yabancı dil öğrenmek isteyen her bireyin ihtiyaçları, fiziksel özellikleri ve psikolojik durumu farklıdır. Bacanlı (2005: 116), bir eğitim ortamında her öğrencinin çeşitli özellikler gösterebileceğine değinerek bu özellikleri zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri ve davranış grupları şeklinde sıralamaktadır. Benzer şekilde Lightbrown ve Spada (2003: 51), yabancı dil öğretimini etkileyen unsurları motivasyon, yetenek, zekâ, kişilik ve öğrenen tercihleri olarak sayar. Yine Burns ve Richards (2009) da yabancı dil öğretiminde bireylerin gelişimsel farklılıklarının ve dili kullanımlarındaki bireysel tercihlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeker.

Eğitim ortamı içerisinde bireysel farklılıklar nedeniyle bazı öğrenciler hızlı öğrenirken diğerleri yavaş öğrenebilir; yine bazı öğrenciler dinlediklerini daha kolay öğrenirken bazıları görüp yazdıklarını daha kolay öğrenir. Öğretici, sınıf içerisinde öğrencilerini çok iyi gözlemlemeli ve onların bireysel özelliklerini dikkate alarak dersini planlamalıdır; özellikle sınıf içi etkinlikleri çeşitli ve zengin bir içeriğe göre planlamaya dikkat etmelidir.

Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Güdü, “organizmayı harekete geçiren durumdur” (Bacanlı, 2005: 204). Yabancı dil öğretiminde güdü, öğrencinin dil öğrenmeye karşı duyduğu istek ile ilgilidir. Yabancı dile karşı güdülenmiş bir kişi, kuvvetli bir öğrenme ihtiyacı hisseder. Barın’a (2008: 61) göre güdü “öğrencilerin yabancı dil öğrenirken farklı stratejilerden yararlanma sıklığını, hedef dili kullanma süresini, hedef dili kullananlarla iletişim kurma sıklığını doğrudan etkilemektedir”.

Öğretici, sınıf ortamı ve öğrenme-öğretme ortamı, dil öğretiminde güdülenmeyi etkileyen unsurlardandır. “Sınıfın ortamı olumlu ise, yani sınıfta geliştirilen kültürel değerler öğrencide güven yaratıyorsa, öğrencilerin motivasyonu artar. Sınıfın havası, öğrenciyi cesaretlendiren, başarıya yönelten, rahat bir iletişimin olduğu, öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebildiği bir şekilde oluşturulmuş ise öğrenci motivasyonu artmaktadır” (Ergün, 2007: 132). Bu konuda öğreticiye büyük görev düşmektedir. Öğreticinin hem kişisel hem mesleki özellikleri, olumlu eğitim ortamının

oluşturulmasında oldukça etkilidir. Sınıf içi ortamın her türlü endişe, sıkıcılık ve zorluktan uzak tutulması gerekmektedir.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi Etkinlik Alanları

Yabancı bir dilde iletişim kurmanın temeli dil becerilerine dayanır. Yabancı dil olarak Türkiye Türkçesi öğretimi, dinleme, konuşma okuma ve yazma becerilerini ve dil bilgisi etkinliklerini içermektedir. Dinleme ve okuma anlamaya dayalı, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı becerilerdir. Birbiriyle örüntülü olan bu dil becerilerinin bütünsellik içinde geliştirilmesi gerekmektedir. Her beceriye ait etkinlik alanı diğerinin gelişmesine katkı sağlamalıdır. Sözelimi “okuduğunu anlama becerisindeki gelişme, kişiye kavramsal zenginlik katmakta; bu gelişimini etkilemekte, bu etkilenme konuşma ve yazma becerilerine de yansımaktadır” (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 4).

Dil öğretimi uzun soluklu bir süreçtir. Bir dili tam anlamıyla biliyor olmak için bütün dil becerilerinin eşit bir şekilde geliştirilmiş olması gerekmektedir. Becerilerin dengesiz gelişimi söz konusu olduğunda öğrenilen yabancı dilde sağlıklı bir iletişim kurmak oldukça zordur. Bununla birlikte bazı durumlarda kişilerin ihtiyaçlarına göre bir beceriye öncelik verilebilir ya da tercih edilen beceri üzerinde daha fazla çalışılabilir. Ancak bu tür durumlarda öğrenilen yabancı dilin sınırlı bir alanında etkin olunmakla birlikte dinlediğini anlayan ama konuşamayan ya da okuduğunu anlayan ama yazamayan kişiler ortaya çıkmaktadır.

Türkçenin öğretiminde okuduğunu anlama ve dil bilgisi üzerinde durulduğu görülmektedir. “Temel dil becerilerinden birini veya birkaçını kullanmada sıkıntısı olan bir kişinin Türkçeye tam olarak hâkim olduğu söylenemez. Bu becerilerden birinde veya birkaçında olan eksiklik, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığı, dilin etkili bir şekilde kullanılmadığı anlamına gelir” (Doğan, 2011:4). Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesi daha çok sınıf içi etkinlikler ile gerçekleştirilir. “Bilinmelidir ki öğrenciler bu becerileri yineledikçe geliştireceklerdir” (Sever vd., 2011:17-18). Etkinlikler sayesinde dil dersinde anlatılan dil bilgisi kurallarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile bütünleştirilerek bireylerin yaşamlarına aktarılması ve etkili bir şekilde kullanmaları hedeflenmektedir.

2.1.3.1. Anlama

Dinlenen konuşmadan ya da okunan metinden bir sonuç çıkarmayı sağlayan zihinsel sürece anlama adı verilir. Anlama, anlatılmak isteneni kavrama, bir konuda bilgi edinme sürecidir. Simith'e (1981) göre anlama "birbirinden ayırt etme, açıklık getirme durumudur. Anlama nicelik değil, okuyucu/dinleyici yanıtlanmamış soruların olmadığı durumlardır" (Akt.: Çetinkaya, 2011: 156). Aytan ve Güney'e (2012: 5) göre ise "anlama yeni bilgilerin eskileriyle birleştirilmesiyle başka bir bilgiye ulaşma şeklinde tanımlanmaktadır".

İnsan yaşamı boyunca sayısız iletiye maruz kalmaktadır. Bu iletilerin işlenip anlamlandırılması için anlama becerisinin geliştirilmesi şarttır. Duyu organlarını harekete geçiren karmaşık bir eylem olan anlama, kişinin yetiştiği ortam, kültür ve önceki öğrenmeleriyle doğrudan ilgilidir. Birey için "nesnenin kendisinden bağımsızlaşması, yani kavramlaştırmanın başlamasıdır" (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011: 214).

Anlamanın alt etkinlik alanları okuma ve dinlemedir. Dil öğretiminde dinleme ve okuma süreci anlama ile tamamlanmamışsa öğrenmenin gerçekleşmesi söz konusu değildir. "Okumada görme, algılama ve dikkat; dinlemede ise duyma, algılama ve dikkat yoluyla anlamlandırma, insanın kendisini, çevresini, dünyayı tanıması; bilgi ve kültür kazanması bu iki becerinin gelişmesine bağlıdır" (Aytan ve Güney, 2012:5). Bununla birlikte anlama becerisine ait alt etkinlik alanlarının geliştirilmesi kişinin karşılıklı olarak hem ana dilinde hem de yabancı dilde dinlediğini ve okuduğunu anlamasına yardımcı olacaktır.

2.1.3.1.1. Dinleme

Dinleme, kulağa gelen seslerden bir kısmının seçilerek algılanması ve beyinde anlamlandırılarak değerlendirilmesini içerir. Dinlemenin gerçekleşmesi için en temel koşul sesin olmasıdır. Kulağa gelen her ses ile dinlemenin gerçekleşmesi söz konusu değildir. Dinleyicinin, kulak tarafından algılanan sesleri işleme becerisine sahip olması

gerekir. Günlük işlerin dışında pek çok eēētsel etkinliēēin ve bilgi edinmenin temelinde dinleme vardır.

Dinleme, başarılı bir iletişim için önemli bir beceri olmakla birlikte dinleme becerisini etkin bir şekilde kullanan bir dinleyici, birden fazla dinleme kaynaēēını eē zamanlı olarak kullanmakta ve pek çok zihinsel işlemi aynı anda gerçekleştirebilmektedir. İyi bir dinleyici, “evredeki anlamlı sesleri tespit edebilmeli, konuşma sırasında kelimelerin kademeli akışını fark edebilmeli, dinlediklerini söz dizimsel olarak kavrayabilmeli ve dinledikleri ile ilgili uygun davranışta bulunabilmelidir” (Nunan, 2001: 23).

Geleneksel dil ēretim anlayışı içerisinde okuma ile birlikte dinleme, en çok aēēırlık verilen beceri olmanın yanı sıra pek çok insan ana dilinde dahi olsa dinleme becerisini tam olarak geliştirememektedir. Anderson ve Lynch (2003: 6) “dinlemenin edilgen veya alıcı bir beceri olarak görünmesine karşın dinleyicinin konuşmacının söylediklerini işitip anlamak ve bilgi edinmek için giriřtiēēi zihinsel süreçte yaşamsal bir rolü” olduēēuna dikkat çeker. Yine Anderson ve Lynch’e (1988) göre “dinleme ‘karşılıklı dinleme’ ve ‘karşılıklı olmayan dinleme’ olarak ikiye ayrılmaktadır. Karşılıklı dinleme, dinleyici ile konuşmacının karşılıklı etkileşim içerisinde olduēēu ve bu etkileşimin bir müzakereyi ierdiēēi dinlemedir. Karşılıklı olmayan dinleme ise radyo dinleme gibi doērudan bilgi aktarımının tek yönlü olduēēu dinlemedir” (Akt.: Nunan, 1991: 3).

Yabancı bir dilde dinleme becerisi, dil ēretiminin ilk aşamasından itibaren üzerinde durulması ve ihmal edilmemesi gereken bir etkinlik alanıdır. Yabancı dilde dinleme konuşma becerisinin gelişimini de doērudan etkileyecektir. Dinlemenin temeli ilk birkaç cümleden konuşmanın konusunu anlama, konunun nasıl geliřeceēēini ve olası sorulara verilecek cevapları tahmin etme, verilen bir cevapta ya da bir konunun yeterince anlařılmadıēēı durumlarda karşısındaki kişiye konunun anlařılmadıēēına dair işaret verme; hissettirme şeklinde üç alt beceri alanından oluşmaktadır (Anderson ve Lynch, 2003: 42).

Dil ēretiminde yazma ve dinleme arasındaki ilişki dinleme etkinliklerinde kendini gösterir. Bazı sınıf içi etkinliklerde ērencilerin dinledikleri hakkında kısa notlar tutmaları, listelemeleri ya da dinledikleri bir metni özetlemeleri gerekmektedir. Bu tür etkinliklerde etkili bir dinlemenin yanı sıra yazma becerisine de

başvurulmaktadır. “Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini beklemek gerçek dışı olacaktır. Çünkü dinleme becerisi yetersiz olan bir kişinin anlama becerisi eksik demektir. Anlama becerisi eksik olan birisinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir” (Özbay, 2005: 70). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilerden dinlediklerini doğru ve düzgün bir şekilde yazılı dile aktarabilmeyi başarmaları beklenmektedir.

2.1.3.1.2. Okuma

Okuma, görme ve ses organları aracılığıyla zihnin yazılı sembolleri algılayarak anlamlandırması ile gerçekleşir. Yazma eylemi ile sıkı bir ilişki içerisinde olan okumada, yazarın iletmek istediği düşüncüyü anlamak esastır. Dinleme gibi okuma da edilgen olmayan zihinsel bir etkinliktir.

Chastain’e (1988) göre okuma temel ve bütünleştirici bir beceridir (s. 216). Öyle ki okuma, pek çok fizyolojik, zihinsel ve psikolojik unsuru kapsayan çok boyutlu bir eylemdir. Sever, okumanın karmaşık bir süreç olduğuna dikkat çekerek okumayı “iletişim, algılama, öğrenme süreci” (2000: 11) olarak tanımlamaktadır. Adalı’ya (2011: 33) göre “okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir biçimde, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir”.

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi, kişinin ana dilindeki okuma becerisinin etkisinde gelişmektedir. Kişinin ait olduğu kültürün okumaya verdiği önem, ana dilinde okumaya yönelik yeterlikler, ana dilinde okunan metinler ve kişilik özellikleri yabancı dilde okuma becerisinin gelişimini etkilemektedir. Bunun yanında “yabancı dille ilgili yeterli düzeyde dil bilimsel ve sözcüksel bilgiye sahip olan öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olurlar ve okuma ortamlarına taşıyabilirler” (Yaylı, 2009: 62).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ilk olarak yeterli dil ve kelime bilgisine sahip olmaları sağlanmalıdır. Daha sonra seviyeye uygun okuma materyalleri etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Chastain’e (1988: 216) göre de “ okuma becerisinin geliştirilmesinde birincil kaynak

anlaşılabilir okuma materyalleridir.” Ancak Türkçenin yabancılara öğretiminde henüz etkili okuma materyalleri geliştirilememiştir. Buna öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları da eklenince, okuma becerisinin geliştirilmesi sadece ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmaktadır.

Yabancı dil sınıflarında çoğu kez öğretmen bir metni okurken öğrenciler de onu dinlemektedirler. Bu durumda öğretmen ne okuduğunu kendisi görmekte öğrenciler de sadece dinleme yetilerini geliştirmektedirler. Bu çalışma okumadan çok dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye dönük olmaktadır (Demirel, 1990: 119).

Okuma becerisinin geliştirilmesi, yazma becerisine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Hedef dilde gerçekleştirilen okumalar kişinin yabancı dile ait kelime ve ifade kalıplarını öğrenmesine yardım etmenin yanında yabancı dile ait kavram dünyasını da zenginleştirmektedir. Okunan metinlerde kelimelerin kullanım özellikleri, cümle yapıları, yazım ve noktalama kuralları göze çarpar. “Önceleri okunana metinlerin taklidiyle başlayan ilk yazma örnekleri, zamanla okunan güzel metinlerle karşılaştırmalar yaparak mükemmelleşmeye başlar. Bu mükemmelleşmeye giden süreçte okumanın rolü hiç azımsanamaz” (Bağcı, 2007: 65). Bu nedenle okuma becerisi gelişmemiş bireyin yazmada zorlanması kaçınılmazdır.

2.1.3.2. Anlatma

Anlatma, duygu, düşünce, hayal ya da olay hakkında sözlü veya yazılı olarak bilgi verme, açıklama sürecidir. Anlatma dile ait ses, yazı, kelime ve dil bilgisi unsurlarının bir arada kullanılmasını gerektiren bütüncül bir eylemdir. Özkırımlı’ya (2002: 181) göre anlatma, “bir duygunun ya da düşüncenin, zihinde tasarlanan bir konunun sözle ya da yazıyla bildirilmesi”dir. Anlatma bireyin iletmek istediklerini dışa vurmasıdır. Adalı’ya (2011: 93) göre anlatma, “zihinde tasarlananları dile dönüştürme işlemidir”.

Gerek ana dilinde gerek yabancı dilde bireyin kendini ifade etmesi için anlatma becerilerini geliştirmesi gerekir. Şüphesiz iletişimin temeli kişinin kendini anlatma ihtiyacına dayanır. Anlatma becerisi yetersiz olan bir kişinin kendini ifade ederken sorun yaşaması kaçınılmazdır. “Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru olarak anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam

ve doğru anlayabilmeleri için, düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir” (Calp, 2005: 73).

Anlatmanın alt etkinlik alanları konuşma ve yazmadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin hedeflerinden biri, kişilerin kendilerini Türkçe olarak ifade etmelerini sağlamaktır. Bu nedenle dil öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Türkçe konuşma ve yazma becerileri, dil sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda edinilen tecrübeler ile kazandırılır.

2.1.3.2.1. Konuşma

Kişinin duygu ve düşüncelerini söz aracılığı ile aktarma eylemi olarak tanımlanan konuşma, dil becerileri içerisinde üzerinde en çok durulan ve iletişimin temeli olarak görülen beceri alanıdır.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlarından biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında, ikili ya da grup çalışmalarında alıştırma ve uygulamaların yapılmasında sık sık konuşma öğretimine yer verilmektedir (Demirel, 1990: 111).

Yabancı dil öğretiminde etkili bir sözel iletişim kurulması için ilk seviyeden başlayarak sınıf içerisinde anlatma ve sözel iletişime dayalı etkinliklere yer verilmesi gerekir. Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi ve telaffuz kurallarını bilmenin yanında sözel olmayan bazı iletişimsel davranışların da üzerinde durulmalıdır.

Nunan’a (1991: 32) göre başarılı bir sözlü iletişim şunları içerir: Fonolojik öğeleri doğru kullanmak, vurgu, tonlama ve dile özgü ritme hâkim olmak, dili akıcı bir şekilde kullanmak, işlemsel ve kişiler arası beceriler, karşılıklı konuşmada söz sırası almak, iletişim becerilerini yönetme, anlamda uzlaşabilmek, karşılıklı konuşmada dinlediğini anlamak, karşılıklı konuşmada anlaşmanın ve uzlaşmanın yollarını bilmek, konuma ve ortama uygun bir şekilde konuşmak.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir kişinin konuşma becerisini geliştirmek için sadece sınıf içi etkinliklere katılması yeterli değildir. Kişinin diğer beceri alanlarında edindiği deneyimler de doğrudan konuşma becerisini etkilemektedir. Konuşma, “dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilere bağlı olarak gelişir” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 58).

Bir anlatma becerisi olan yazma, konuşma becerisi ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Gerek ana dilinde gerek bir yabancı dilde konuşma ve yazma, aynı işlevi üstlenen üretimsel etkinlik alanlarındandır. Ana dilinden farklı olarak konuşma ve yazma becerileri birlikte kazanılmaya başlanır. Bu nedenle yabancı dilde konuşma ya da yazma becerilerinden birinin ihmal edilmesi diğerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Kendini sözlü olarak ifade edemeyen bir kişinin, yabancı dilde yazı yazmada da sıkıntı yaşaması kaçınılmazdır.

2.1.3.2.2. Yazma

Yabancı dil öğretiminde anlatma becerilerinden biri olan yazma, sözlü iletişim aracı olan dili belirli ortak simgeler aracılığı ile görsel alana aktarma eylemidir. Yazının ve yazmanın temel amacı dil ile aktarılan mesajları kalıcı hâle getirmektir. Yazma, temel dil becerilerinin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu becerinin gelişmesi ya da geliştirilmesi çeşitli sebepler ile sona bırakılmaktadır. Bunun başlıca nedeni konuşmada yetkinlik ve dinlediğini anlamamanın yabancı dil bilmenin göstergesi olarak anlaşılmasındandır. Ancak bir dili çok iyi konuşmak ya da her dinlediğini anlamak bir dili bilmek için yeterli değildir. Kişinin kendisini yabancı bir dilde yazılı olarak ifade etmesi de gereklidir.

Yabancı dilde kişinin kendini doğru ve yeterli bir şekilde anlatması belli bir eğitimin ve çabanın sonucunda kazanılır. Yazma bir yetenek işi değildir; yeterli çabayı gösteren her kişi, öğrendiği yabancı dilde kendini yazılı olarak ifade edebilir. Ancak çoğu öğretmen sınıf içi etkinliklerin planlanmasında yazma becerisinin üzerinde yeteri kadar durmamakta, yazma ile ilgili uygulamaları sınıf dışında öğrencilerin yapmaları gereken “ev ödevleri” olarak görmektedir.

2.1.3.3. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, dile ait dizgeleri oluşturan kuralları ortaya koyan bir alandır. Dil bilgisi, bir beceri alanı olmamakla birlikte dil öğretiminde ihmal edilmemesi gereken bir etkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır. Ana dili ediniminde dil bilgisi farkında olmadan kazanılır. Ancak yabancı dil öğretiminde bu şekilde değildir. Garcia'ya (2000) göre “yabancı dil öğrenen kişilerin aynı dili ana dili olarak öğrenenlere göre daha fazla yapısal farkındalıkları vardır. Kişi kendi ana dilinin kurallarını pek bilmezken bir yabancı dilin kurallarını daha kolay dile getirir” (Akt.: Yaylı, 2009: 62).

Yabancılar Türkçe öğretiminde, dil bilgisi kurallarının sınıf içi etkinlikler ve örnekler ile kurallara kendi çabaları ile ulaşmaları amaçlanmalıdır. Öğretmen dil bilgisi için ayırdığı zamanı dil bilgisi uygulamaları ile öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek şekilde planlamalıdır. Öğretmen dil bilgisi eğitiminde okuma parçalarından ve diyaloglardan örnekler bulmalıdır.

Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde dil bilgisel unsurlar yaşamsal bir öneme sahiptir. Dil bilgisi kurallarına hâkimiyet, bireyin kendini yabancı bir dilde tam olarak ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Dil bilgisi, metin oluşturma sırasında dil bilgisi hatalarından kaynaklanan anlatım bozukluklarının önüne geçilmesi, ifadelerin açıklığı ve anlatılmak istenenlerin doğru ve anlamlı bir şekilde kâğıda aktarılması için gereklidir. Bu nedenle yabancı dil sınıfı öğrencilerinin yazma etkinliklerinin değerlendirilmesinde, dil bilgisinden kaynaklı hataların düzeltilmesinde öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Yazma ile ilgili ürünlerde dil bilgisine ait yanlış öğrenmeler ve bilgi eksiklikleri anında giderilmelidir.

2.2. Yabancı Dilde Yazma Becerisi

Yazma günlük hayatın hemen her alanında kullanılan bir dil becerisidir. Belli eğitim sürecinden geçen her insan yazı yazabilir. Özbay'a (2010: 49) göre yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistemdir. Bir başka ifadeyle yazı, sözün resimleştirilmiş şeklidir.

Yazının en temel işlevi dildeki mesajların kodlanması ve bu kodlanan mesajların alıcıya iletilmesidir. Yazma eylemi ise yazı sistemini oluşturan sembollerden çok daha fazlasıdır. Byrne’a (1988) göre “yazma eyleminde semboller sözcükleri, sözcükler de cümleleri biçimlendirmek üzere belirli bir dizgeye göre düzenlenir” (Akt.: Maltepe, 2006: 18).

Nunan’a göre yazma düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve bunların cümleler ve paragraflar hâlinde okuyucuya sunulmasıdır. Meyer ise yazmayı, yazarak geliştirilebilen bir beceri olarak kabul etmekte ve düşüncelerin bir kâğıt üzerinde bir araya getirilip tekrar gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesini içeren bir süreç olduğunu ifade etmektedir (Akt.:Çakır, 2010: 166).

Yabancı dil öğretiminde görülen bağdaşıklık nedeniyle bir beceride kazanılan yeterlik diğer becerilerin gelişimini de etkilemektedir. “Kişi önce duyacak, sonra konuşacak daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir” (Ünsal, 2008: 47). Bu nedenle yabancı dilde yazma becerisinin kazanılmasında diğer beceri alanlarında edinilen deneyimler çok önemlidir. Bağcı’ya (2007) göre yazma, “bireyin dil becerileri alanındaki kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceridir”. Dinleme, konuşma, okuma alanlarındaki öğrenmeler yazma becerisinin kazanılmasını etkilemektedir. “Okunan metin ile ilgili soruları cevaplamak, konuşarak ve dinleyerek bir sorunu çözmek ve bunları yazıya aktarmak yazma becerisi için bir tür başlangıçtır” (Murray, 1985: 9).

Yazma becerisinin kazandırılması yazının yani alfabenin öğretimi ile sınırlı değildir. Yazma, karmaşık zihinsel işlemleri de kapsayan bir eylemdir. Demirel’e (1999: 71) göre yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir”. Graves’e (1984: 63) göre ise yazma, “çeşitli düzeylerde analitik ve sentetik düşünmeyi gerektiren karmaşık bir beceridir”.

Bir dili çok iyi konuşmak ya da her dinlediğini anlamak bir dili bilmek için yeterli değildir. Kişinin kendisini yabancı bir dilde yazılı olarak ifade etmesi de gereklidir. Ancak dil öğretiminde yazma, çoğu zaman ev ödevi olarak geçiştirilir. İlter’e (1997: 4) göre yazma yapı bilgisi, kelime bilgisi, dinleme, okuma ve konuşma becerileri gibi diğer dil öğelerinin daha fazla önemsenmesi nedeniyle üzerinde durulamayan ve öğrencilerin istenen düzeye ulaşmalarında en çok sorun yaşadıkları dil becerisidir.

Yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılmasındaki en temel sorun bireylerin yazmanın iletişim kurma ve anlaşma için diğer beceriler kadar önemli olmadığı yönündeki düşünceleridir. “Pek çok kişi yazma becerisinin daha çok akademik nedenlerle yabancı dil öğrenenler için gerekli olduğunu düşünür” (Harris, 1993: 64). Ancak alışveriş listesi hazırlamaktan iki öğrencinin sınıf içerisinde birbirine not yazmasına kadar pek çok günlük iş yazma ile gerçekleşir. Bunun dışında iletişim araçlarının gelişmesi ile birlikte yazma, bireysel, durağan ve tek taraflı bir süreç olmaktan çıkmıştır. Öyle ki “internet ve bilgisayar temelli iletişim teknolojilerinin gelişimi ile birbirinden uzakta olan insanlar arasında eş zamanlı yazılı iletişim uygulamaları yaygınlaşmıştır” (Silva ve Matsuda, 2002: 252).

Hemen hemen bütün yabancı dil öğrencileri okula başlayana kadar geçirdikleri süre içerisinde sosyal ihtiyaçlarını daha çok konuşma becerisinin öne çıktığı dilsel iletişim süreci ile karşılar. 6-7 yaşından sonra gittikleri okullarda kendi ana dillerinde yazmayı öğrenirler. Bu devrede ana dilinde yazma becerisi kazanmak “çocukların çoğu için tamamen yeni bir deneyimdir” (Byrne, 1986: 5).

Yabancı dilde yazma becerisi ise aldıkları formal eğitim ile ana dillerinde yazma becerisi kazanan öğrenciler için yeni bir deneyim değildir (Raimes, 1983). Pek çoğu daha önce kendi ana dilinde yazma ile ilgili deneyime sahiptir. “Ancak bu durum onların kendi ana dillerinde yazmada yetkin olduklarını ya da zaten yazma için organizasyonel becerilere sahip olduklarını düşündürmemelidir” (Byrne, 1986: 6).

Ana dilde yazma becerisi kapsamlı bir eğitimin sonunda kazanılır (Raimes, 1983: 4; Yule, 2010: 212). Hatta pek çok yetişkin ana dilinde de olsa yazılı olarak kendini ifade etmekte zorlanabilir. Ana dilde yazma becerisindeki yeterliğin yabancı dilde yazma becerisine tamamen aktarılabilir olduğu ise şüphelidir. Bunda “öğrencilerin kendi dillerindeki deneyimlerinin olumlu ya da olumsuz arka plana sahip olması önemlidir. Yine de onların yabancı dilde yazma tutumlarının kestirilmesi oldukça güçtür” (Byrne, 1986: 6).

Bir yabancı dil öğrenirken yazma becerisinde öğrenciler için yeni olan farklı bir yazı sisteminde ve farklı bir dizge ile yazmadır. Bu aşamada öğreticinin rehberliği çok önemlidir. Öğretici, öğrencilerin ana dilinden yabancı dile aktaracakları yanlış öğrenmelerin önüne geçmeli; öğrencilerin yabancı dilde yazmaya karşı tutumlarının farkında olmalıdır.

Çoğu yabancı dil öğretmeninin yanıldığı bir konu; öğrencilerden hiç yardım almadan bireysel olarak etkisiz bir kompozisyon yazmalarını beklemektir (Çakır, 2000: 166). Ancak “çoğu öğrenci hem ana dilinde hem yabancı dilde nasıl yazacağı hakkında çok az bilgiye sahiptir” (Chastain, 1988: 251). Öğretici, öğrencilerde yazma ihtiyacı uyandırmalıdır. Harry (1993), öğretmenlerin en temel hedefinin yazma sürecini ve yazma unsurlarını öğrencilere iyi bir şekilde anlatmak olduğuna dikkat çeker. İşeri’ye (1996: 25) göre ise “öğrenci neden ve niçin yazması gerektiği konusunda bilinçlendirildiğinde dil öğretimi hızlanacağından yazılı çalışmalara önem verilmelidir. Dil öğretimi sürerken yazılı metinlerden yeterince yararlanan öğrenci yeni beceriler kazanacak, kazandıklarını da geliştirebilecektir”.

Yabancı dil öğrenen bir öğrencinin yazma dersinde kazanması ve geliştirmesi gereken yeterlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Okunur bir yazı ile yazmak ve yazıyı görsel açıdan anlaşılır şekilde oluşturmak,
- İmlaya, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına vakıf olmak,
- Serbest yazı yazma ve okuyucu tarafından anlaşılabilirlik için net bir dil kullanma yeteneği,
- Var olan sunum şekillerini esas alma ve bunları fonksiyonel olarak kullanma yeteneği,
- Dil kullanmakta esneklik,
- Yazının gerektirdiği manevi çabayı göstermeye hazır olmak,
- Çalışma tekniklerini kullanabilmek ve bu tekniklerle yazma alışkanlığı geliştirmek,
- Kendi metinlerini yazabilmek ve buna hazır olmak (Yıldız, 2010: 209).

Öğrencilerin söz konusu yazma yeterliklerine ulaşmaları için yazma ile ilgili bazı ön koşul davranışları kazanmaları gerekmektedir. Byrne, yabancı dilde yazma becerisini kazanmak ve geliştirmek isteyen bir öğrencinin gereksinimlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci nasıl yazacağını bilmelidir,
- Öğrenci yazılı dile ait örnekleri görmelidir,
- Öğrenciye yazmanın iletişimsel işlevleri gösterilmelidir,

- Öğrenci yazacağı metni nasıl kurgulayacağını bilmelidir,
- Öğrenci yazmaya ve yazma etkinliklerine katılmaya istekli olmalıdır,
- Öğrenci yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalıdır (1986: 29-31).

Öğrenci ile birlikte öğreticinin de yazma becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemini farkında olması gerekir. “Eğer öğreticinin kendisi yazma becerisini ihmal ediyorsa, bu alanda yetersizse, yazmayı öğretmekten ve öğretirken hata yapmaktan korkuyorsa öğrenciler de tıpkı öğretici gibi hata yapmaya başlar” (Murray, 1985: 9).

Yazmanın farklı öğrenim şekilleri ve ihtiyaçları karşılaması açısından ve ayrıca öğrencinin bir dili öğrenirken kat ettiği bazı somut aşamaları takip etmek açısından eğitimdeki rolü ve yeri tartışılmaz (Selvikavak, 2006: 17). Yabancı dil öğretiminde yazma, sınıf içi etkinliklerden ölçme değerlendirmeye kadar pek çok alanda eğitime katkı sağlamaktadır. Byrne, yazmanın dil öğretimine katkısını şu şekilde sıralanmaktadır:

- Bazı yazma türleri farklı öğrenme şekillerini ve ihtiyaçları anlamayı sağlar,
- Yazma çalışmaları öğrencilerin dilde hangi seviyede ilerlediklerini somut olarak gösterir,
- Yazma sınıf içi etkinliklerde çeşitliliği sağlaması açısından etkilidir,
- Yazma ölçme ve değerlendirme için gereklidir; çok sayıda öğrencinin aynı anda sınanması için kullanılır (1986: 7).

Bunlara ek olarak Çakır (2010), yazmanın öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi, öğrencilerin yetilerinin performansla dönüştürülmesi ve öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesinde de etkili bir yazma dersinin büyük katısı olduğuna dikkat çekmektedir.

2.2.1. Yabancı Dilde Yazma Süreci

Yazma, anlatmaya bağlı üretici bir dil becerisidir. Bu nedenle yabancı dilde yazma hem bir süreci, hem de bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünü kapsar. Kelime seçimi, uygun dil bilgisi kurallarının kullanımı, özgünlük ve kas hareketleri gibi pek çok unsur yazma süreci içerisinde bir araya gelir.

Yazma süreci bir bütün olarak incelendiğinde fiziksel ve zihinsel unsurların önemli rol oynadığı görülmektedir (Harry, 1993: 57). Yazmanın hem ana dilinde hem de yabancı dilde son derece zor baş edilen bir alan olması, öğrencinin ve öğreticinin ortak gayretini gerektirir (Kroll, 1990: 140).

Collins ve Gertner'e (1980: 67) göre yazma becerisinin zor olarak görülmesinin sebebi dört temel yapısal düzeyin aynı anda yeterince karşılanması gerektiğindendir: Tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçim bilim) ve sözcük yapısı. Öğrencilerin ana dillerinde, ikinci veya yabancı dillerinde bu dört yapıyı aynı anda doğru olarak oluşturmada zorlandıkları bir gerçektir (Akt.: Selvikavak, 2006: 17).

Bu dört unsur ile birlikte sınıf içi etkinliklerde uygulama, değerlendirme ve düzeltmeye yeterince önem verilmemesi de yazma becerisinin kazanılmasını ve geliştirilmesini zorlaştırmaktadır. Chastain, sınıf içi yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazdıkları hakkında dönüt alsalar da bunların çoğunun düzeltme ve sınıflandırmaya yönelik olduğuna dikkat çekmektedir (1988: 251). Gebhard ise yabancı dil öğrenenlerin yazma becerisini kazanmada karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

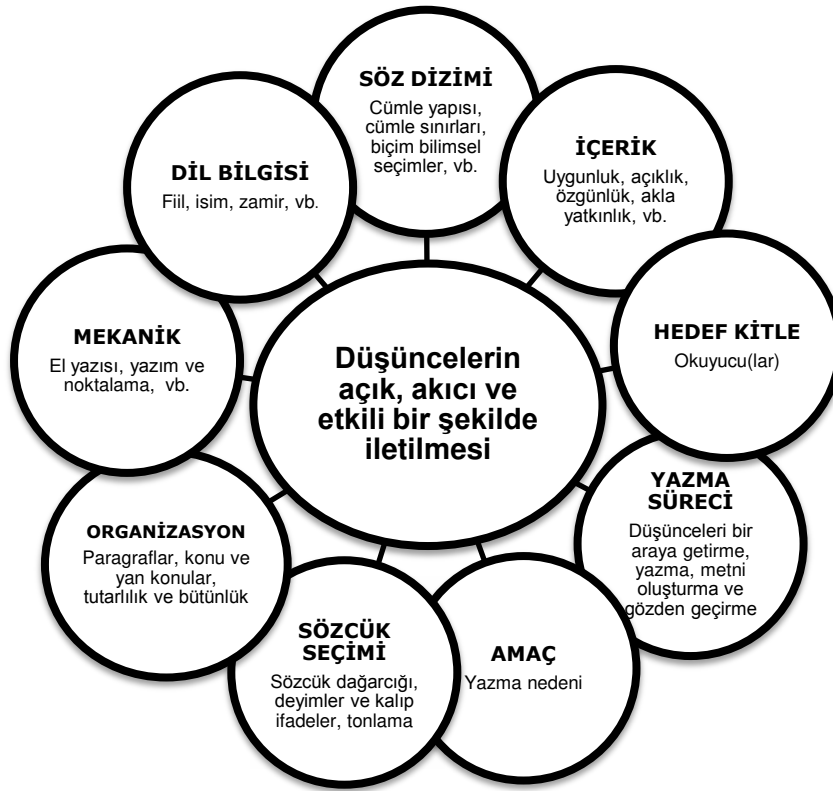
- Öğreticinin yazma becerisini geliştirmede yetersiz olması,
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olması,
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde sorumluluğun tamamen öğreticide olduğunun düşünülmesi (2009: 223).

Sınıf içerisindeki etkinliklerde nitelikli ürünlerin çıkması çoğu zaman zordur. Bunun nedeni, yazma becerisinin günlük hayatta daha çok sınıf içerisinde yapılan etkinliklerle, resmî kurumlarda görülmesi gereken işlerle veya çeşitli günlük ihtiyaçların karşılanmasıyla sınırlı kalmasındandır. Çok az insan akademik bir makale ya da edebî bir eser yazar. Ancak bu durum yazma becerisinin önemsiz bir etkinlik alanı olduğunu düşündürmemelidir. Eğitimli her insan, bir konu hakkında açık ve anlaşılır bir metin yazabilme yeterliğine sahip olmalıdır.

Dil öğrenenler için yabancı bir dilde yazılan metinler ana dilinde yazılanlara göre muhtemelen çok daha kısadır. Yabancı bir dilde alışveriş listesi hazırlayan ya da ailesine mektup yazan çok az kişi vardır. Bireylerin yabancı dilde yazacakları metinler daha çok bilimsel makaleler, raporlar hatta doktora tezleridir. Benzer şekilde bir banka

yöneticisinin iş ortağı için yabancı dilde bir şeyler yazması kaçınılmazdır (Tribble, 1996: 6).

Pek çok yazar için yazma süreci, önceden belirlenmiş aşamalı bir sıra izlememektedir. Ancak bir dilde yazma becerisi kazanmak ve geliştirmek isteyen kişiler, bir öğreticinin gözetiminde aşamalı ve kapsamlı bir eğitim almak zorundadır. “Öğrenciler ilk olarak öğretilen dil bilgisi yapılarını ve kelimelerin yazımını pekiştirmeli, sonra yazarken öğrendiklerinin ötesine geçerek farklı ifade şekillerini keşfetmeli ve göz, el, beyin arasında uyum sağlayarak düşüncelerini ortaya koyma çabası göstermelidirler” (Raimes, 1983: 3). Yine de yazma becerisinin planlanmasında öğreticilerin net bir çerçeve çizmeleri zordur. Bunun nedeni yazmayı oluşturan unsurların çeşitli olmasından ileri gelmektedir. Raimes, yazma unsurlarını kitabında şu şekilde ortaya koymuştur:



Şekil 1: Yazmayı oluşturan unsurlar (Raimes, 1986: 6).

Hyland ise yazmayı oluşturan unsurları farklı bir şekilde ele almıştır. Hyland’a göre yazma unsurları şunlardır:

- Dilin yapısı,
- Metin işlevi,

- Tema ve konu,
- Yaratıcı düşünce ve özgünlük,
- Metnin düzenlenmesi,
- İçerik,
- Metnin türü (2008: 2).

Bu iki görüşe göre de yazarın düşünceleri açık, akıcı ve etkin bir şekilde iletebilmesi için amacını yani yazma nedenini belirlemiş olması ve hangi hedef kitle için yazacağını göz önünde bulundurması gerekir. Aynı zamanda yazarın yazacağı dilin dil bilgisi, söz dizimi, yazım ve noktalama kurallarını bilmesi gerekmektedir. Ayrıca yazarın, ifade etmek istediği düşünceleri bir araya getirip metin oluşturacağı yazma süreci hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu konuda Tribble öğrencilerin herhangi bir konuda yazmaları için sahip olması gereken bilgi dağılımını şu şekilde belirlemiştir:

- %35 içerik bilgisi: Konu alanı ile ilgili gerekli olan kavram bilgisi,
- %25 kültür bilgisi: Metnin anlaşılması için gerekli olan kültürel bağlam bilgisi,
- %25 dil bilgisi: Metnin yazılması için gerekli olan dil bilgisi kuralları,
- %15 yazma süreci bilgisi: Yazma aşamaları ve yazma sürecine ait izlenecek yol bilgisi(1996: 43).

Yazmanın üretimsel bir eylem olduğu dikkate alınırsa içerik, kültür, dil ve yazma sürecine ait bilgilere sahip olmanın yanında bu sürecin birey tarafından iyi yönetilmesi gerekmektedir. Yabancı dilde yazma, çeşitli aşamalardan oluşan bütünsel bir süreçtir. Söz konusu aşamalar, yazma sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenciye yardımcı olur. Graves'e göre yabancı dilde yazma üç aşamadan oluşur. Bunlar,

- Yazma öncesi,
- Yazma/düzenleme,
- Yazma sonrası (1984: 21) şeklinde sıralanmaktadır.

Hyland (2008) ise yazma sürecini yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olarak ayırmakla birlikte bu üç aşamayı da alt başlıklara ayırarak yabancı dil sınıflarındaki

yazma etkinliklerinin genel yapısını ayrıntıları ile ortaya koymuştur. Hyland’a göre yabancı dilde yazma süreci şu aşamalardan meydana gelmektedir:

- Konu seçimi: Öğretmen ya da öğrenci tarafından,
- Yazma öncesi: Veri toplama, beyin fırtınası, not alma, özetleme vb.,
- Düzenleme: Düşünceyi kâğıda dökerek bir taslak oluşturma,
- Taslağın değerlendirilmesi: Öğretmen ya da öğrenciler tarafından taslağın değerlendirilmesi,
- Gözden geçirme: Taslağın yeniden düzenlenmesi,
- Taslağın değerlendirilmesi: Taslağın gözden geçirilmesinden sonra tekrar öğretmen ya da öğrenciler tarafından değerlendirilmesi,
- Okuma ve düzenleme: Metnin son şeklini alması, sayfa düzeninin kontrol edilmesi,
- Değerlendirme: Öğretmenin yazma sürecini ve sürecin sonunda ortaya çıkan metni değerlendirmesi,
- Yayınlama: Kompozisyonun sınıfa sunulması ya da panoya asılması (2008: 11).

Genel anlamda yazma öncesinde öğrenci öncelikle yazma fikrine odaklanır. Yazacağı metin ile ilgili bir plan hazırlar, amaçlarını belirler. Yazma öncesinde yaratıcı etkinlikler, öğrencilerin yazacakları konu hakkında özgün düşünceler bulmalarını sağlayarak hangi konulara değineceklerini belirlemelerine yardımcı olur.

Yazma, metnin ilk taslağının oluşturulduğu aşama olmanın yanında; düzenleme öğrencinin elindeki kaynakları kullandığı, düşüncelerini kanıtladığı kısımdır. Düzenleme aşamasında öğrenci tasarladığı cümleleri belirli bir sıraya göre düzenler, bunu yaparken hangi dilde yazıyorsa o dildeki bağlama unsurlarını kullanarak tutarlı bir bütünlük oluşturur. “Öğrenci yazarken ses ve harfler arasında bir ilişki kurmalı, harflerin sırasını karıştırmamalı, yazının konusuna ve konuyu açıklarken izleyeceği yolu hesaplamalıdır” (Graves, 1984: 64).

Yazma ani ve bir anda gerçekleşen bir eylem değildir. Öğrenci belirlediği konu hakkında yazarken duraklar, düşünür, yazar, sonra tekrar duraklar, düşünür, gözden geçirir ve yazmaya devam eder. Burada gözden geçirme metnin kontrol edilmesinde ve hataların düzeltilmesi için çok önemlidir. Harris (1993: 62), gözden geçirme sırasında yazma becerisi iyi olan öğrencilerin özellikle yazdıkları metnin içeriğini ve ifadelerini

gözden geçirdiklerini; yazma becerisi kötü olan öğrencilerin ise genellikle yazım ve noktalama ile ilgili değişiklikler yapma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Oluşturulan ilk taslağın gözden geçirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi ile ortaya çıkan yeni taslağın değerlendirilerek son şeklini alması sağlanır. Bu aşamada öğreticiden yardım alınabilir.

Yazma sonrası, yazılan metnin tamamlanması anlamına gelir. Bu aşamada öğrenci, yazdığı metni sınıftaki diğer öğrencilerle veya öğretici ile paylaşır ve ortaya koyduğu metnin değerlendirilmesini bekler. Değerlendirilen metindeki hatalar belirlenerek düzeltilir, daha sonra yazı, sınıf panosu gibi herkesin okuyabileceği bir yere asılır. Böylelikle yazma süreci tamamlanmış olur.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Yaklaşımları

Yazma ile ilgili araştırmalar sonucunda yabancı dilde yazma becerisinin birçok bilim dalını kapsayan disiplinler arası bir alan olduğu ortaya çıkmıştır (Silva ve Matsuda, 2002: 251). Buna başta psikoloji, dil bilim ve kompozisyon ile ilgili araştırmalar dâhil edilmektedir.

Yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde disiplinler arası araştırmaların sonucunda pek çok farklı eğilim ve anlayışın belirmesi çeşitli yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Cornaire-Raymond'a (1999: 11-13) göre yazma öğretimi, daha ziyade tümce düzeyinde gerçekleşen aşırı güdümlü ve zorlayıcı dil bilgisi ve yazım kurallarını öğretmekten çıkıp pek çok alıştırma çeşidiyle serbest bir üretime doğru yol almaktadır (Akt.: Ünsal, 2008: 48).

2.2.2.1. Kontrollü Serbest Yaklaşım

Bu yazma yaklaşımı anlatma becerileri olan konuşma ve yazmaya ağırlık vermektedir. Yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılmasında dil bilgisi ve söz dizimi unsurlarının doğru bir şekilde kullanılması bu yaklaşım için çok önemlidir. Kontrollü serbest yaklaşımda, öğrencilerden sırasıyla içerisinde dil bilgisel hataların bulunduğu cümle ve paragrafları, verilen yönerge uyarınca düzeltmeleri beklenir. Bu

şekilde hem öğrencilerin hata düzeltme becerilerinin gelişmesi hem de öğrencilere yabancı dile ait kuralların kavratılması hedeflenir. Daha sonra yabancı dilde belli bir yeterliğe ulaşan öğrencilerden çeşitli konuda serbest kompozisyon yazmaları istenir. Bu yaklaşım dil bilgisi unsurları, söz dizimi, yazım ve noktalamaya önem verirken kompozisyonların özgünlük, akıcılık ve tutarlılık gibi anlatıma ait özelliklerini geri plana atar.

2.2.2.2. Serbest Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardaki düşünce üzerinde durur. Öyle ki dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına çok dikkat edilmez. Serbest yazma yaklaşımında önemli olan biçim değil, içeriktir. Bu yaklaşıma göre yazma eğitimi verilen sınıflarda öğretmenler, öğrencilerden bir konuda dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını dikkate almadan serbest bir şekilde yazmalarını ister. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları içerik ve anlatım özelliklerine göre değerlendirirken, biçimsel özelliklerin üzerinde çok az durur.

2.2.2.3. Örnek Paragraf Yaklaşımı

Bu yaklaşımda kompozisyonun dil bilgisel doğruluğu ve anlatımın akıcılığı yerine düşüncelerin ne şekilde organize edildiğinin üzerinde durulur. Öğrencilerin örnek paragraflar üzerinde çalışmaları beklenir. Örneğin öğrencilerden karışık cümlelerden oluşan bir paragrafı düzenlemeleri istenir. Örnek Paragraf Yaklaşımının üzerinde durduğu anlayış, “değişik kültürlerden gelen insanların yazdıkları yazıları kendi kültürel arka planları uyarınca farklı şekillerde düzenlemeleridir” (Raimes, 1983: 8).

2.2.2.4. Dil Bilgisi-Söz Dizimi-Düzenleme Yaklaşımı

Bu yaklaşım uyarınca öğrenciler, bir kompozisyonu oluşturan bütün unsurlara dikkat etmek zorundadırlar. Kompozisyonunda dil bilgisi, söz dizimi, yazım ve noktalama kurallarının yanında anlatımda akıcılık, tutarlılık ve konunun işleniş şekli üzerinde durulur. Dil Bilgisi-Söz Dizimi-Düzenleme Yaklaşımının temel hedefi, “bir mesajın

iletilebilmesi için kompozisyon konusunun nasıl düzenleneceği ile hangi biçimsel özelliklere göre yazılacağına başarılı bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktır” (Raimes, 1983:8).

2.2.2.5. İletişimsel Yaklaşım

İletişimci Yaklaşım, daha çok yazılanları okuyacak olan okuyucu ile ilgilenir. Öğretmen, öğrencileri gerçek birer yazar gibi değerlendirir ve onlardan kendilerine şu soruları sormalarını ister:

“Ben bu kompozisyonu niçin yazıyorum?

Benim yazdıklarımı kim okuyacak?

Alışıldığı üzere öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları öğretmenler okur. Ancak, pek çok öğrencinin yazdıklarını gerçek okuyucuların okuyacağı düşüncesi ile kompozisyonlarını daha dikkatli yazdıkları görülmüştür” (Raimes, 1983:8-9).

Bu yaklaşıma göre sınıf ortamında öğrenciler, yazdıklarını sadece öğretmenleri ile değil diğer arkadaşları ile de paylaşırlar.

2.2.2.6. Süreç Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğrencilerin yazdıklarından çok yaz süreci içerisinde edindikleri deneyimlerin üzerinde durmaktadır. Süreç yaklaşımında öğrencilerin kendilerine şu soruları sormaları istenir:

“Kompozisyonu nasıl yazacağım?

Kompozisyona nasıl başlayacağım?” (Raimes, 1983: 10).

Öğrenciler yazma amaçlarını ve kime yazdıklarını düşünerek çok sayıda taslak hazırlar. Daha sonra öğrencilerin oluşturduğu taslakların belli bir düzen içinde organize etmeleri sağlanarak yeni düşünceler ve yeni ifade kalıplarını keşfetmeleri sağlanır. Öğretmenler yazma sürecinde öğrenciye sorumluluk vererek yazma öncesi, yazma sırasında ve yazma sonrasında çeşitli etkinlikler planlar.

2.2.3. Yazılı Anlatım

İnsanın yaşantısını, düşündüklerini ve duygularını diğer insanlar ile paylaşması anlatma ihtiyacının bir sonucudur. İnsan, bu ihtiyaç çerçevesinde kendisini çok farklı şekillerde ifade edebilir. Kimi zaman resim, kimi zaman müzik, kimi zaman da dil ile duygu ve düşünceler somut hâle getirilir. Günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olan yazı da insanın kendisini anlatma sürecinde önemli bir araç olarak belirmektedir.

Kişinin kendisini yazı ile anlatması zamanla yazılı anlatım kavramının doğmasına neden olmuştur. Ancak yazılı anlatım, kuru, tatsız ve mekanik birtakım dil unsurlarının yan yana dizmesinden ibaret değildir. İnsan elinden çıkan her şeyde olduğu gibi yazılı anlatım da onun estetik anlayışından izler taşımaktadır. Aktaş ve Gündüz (2005:163) yazılı anlatımı “her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araç” olarak tanımlamaktadır.

Kavcar vd. (2011: 12) yazılı anlatımı “duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde, açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla sözlü veya yazılı olarak ortaya konulması” şeklinde ifade etmiştir.

Özkırımlı (2002: 265) “herhangi bir konuda duygu, düşünce ve izlenimlerin, o konuyla ilgili görüşlerin belli kurallara uygun olarak yazıyla anlatılmasını” yazılı anlatım olarak tanımlamaktadır.

Calp’e (2005: 195-196) göre ise yazılı anlatım “topluluk hâlinde yaşayan insanların duygu ve tasarımlarını, dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plan çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır”.

Günlük notlar, iş ile ilgili raporlar, bir düşünceyi anlatan yazılar, bilimsel bir incelemenin yer aldığı makaleler ve çeşitli türlerdeki edebi ürünler yazılı anlatım teriminin kapsamına girmektedir. Temel eğitim alan hemen herkes duygu ve düşüncelerini bir şekilde yazılı olarak ifade edebilir ancak etkili bir yazılı anlatım için dilin bütün inceliklerini ve anlatım imkânlarını kullanmayı sağlayacak kuralları iyi bilmek gerekir.

Kuralları bilmenin yanında bunları yazıya aksettirmek gerekmektedir. Konuyu akıcı, doğru ve etkili bir anlatım ile yazıya aktarabilmek için kuralların uygulanmasına

ağırlık vermek ve deneyim kazanmak şarttır. Tansel'e (1985: 1) göre bir yazının iyi olabilmesi için "zaman ve gayret sarfı lazımdır. Birçok şeyler gibi, iyi yazabilmek de tecrübe ve maharete ihtiyaç gösterir. Fikirlerin tam manası ile ifade edebilecek kelimeler, ancak tecrübelerin tekrarı ile bulunur".

Kişisel ve toplumsal bir ihtiyaç olan yazılı anlatım, belli amaçlar çerçevesinde ortaya konulur. Amaçlar yazılı anlatımın şeklini, kapsamını ve yöntemini belirler. Yazılı anlatımın üç temel amacı vardır. Bu amaçlar, düşünceyi açıklama, ortaya koyma; duygu, deneyim ve yaşantıları diğer insanlara aktarma, onlarla paylaşma; insanların duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirme, onları etkileme olarak sıralanabilir.

Amaçtan hareketle başarılı bir kompozisyonun ortaya çıkmasında göz önünde bulundurulması gereken üç temel aşama vardır. Bu ilkeler sırasıyla "buluş, düzenleyiş, anlatış"tır (Kavcar vd., 2011: 14-16).

Buluş, konunun belirlendiği ve sınıflandırıldığı; ana fikir ve yardımcı fikirlerin ortaya konulduğu aşamadır. Konunun işlenmesinde özgün ve dikkat çekici noktaların bulunması yazıyı sıradanlıktan ve tekdüze olmaktan kurtarır.

Düzenleyiş, yazı malzemesinin toplanarak belli bir sıraya konulduğu; yazarın, amacın ve konunun özelliklerine göre malzemenin düzenlendiği aşamadır. Düzenleyiş aşamasında yazıyı oluşturan her unsurun hem kendi içerisinde hem de diğer unsurlar ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.

Anlatış, hakkında yazılacak şeyin ifade edildiği aşamadır. Bu aşamada anlatımın etkili ve sürükleyici olması için şu özellikleri barındırması gerekmektedir:

- Duruluk, sözün kolay anlaşılması için gereksiz kelimelerden arındırılmasıdır.
- Açıklık, sözün hiçbir şüpheye ve tereddüde yer vermeyecek biçimde açık olmasıdır.
- Sadelik, anlatımın sade ve doğal olmasıdır.
- İçtenlik, görüş ve düşüncelerimize uyan şeyleri, içimize doğduğu gibi yazmaktır.
- Akıcılık, kelime, cümle ve paragrafların birbirine iyice kaynaşmasıdır.
- Kişisellik, anlatımda özgün olmasıdır (Kavcar vd., 2011: 16).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin etkileyici bir yazılı anlatıma sahip olmaları onların kendilerini yeni bir dilde rahatça ifade etmelerine yardımcı olmanın yanında öğrencilerin bağımsız bir şekilde iletişim kurma becerisi kazanmalarını sağlayarak onların kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olmaktadır.

2.2.3.1. Konu

Yazma eylemi yazarın amaçları etrafında şekillenir. Bu amaç bazen insanları güldürüp eğlendirmek bazen bir soruna dikkat çekmek ve o sorun hakkında düşündürmek bazen de okuyan kişiyi duygulandırmak olabilir. Yazarın amacına ulaşabilmesi için en temel şart amaca uygun bir konunun belirlenmesidir.

Bülbül'e (2000: 3) göre konu, sözü edilen nesne ya da olaydır. Üzerinde söz söylenecek, yazı yazılacak, eser meydana getirilecek, her fikir ve olay konudur. İstedığimizi anlatmak için üzerinde durduğumuz çizgi ya da içinde hareket ettiğimiz çerçeve de konudur.

Yakıcı vd. (2005: 38) konuyu durgun bir suya atılan taş benzeter. "Nasıl durgun bir suya düşen taş suyu dalga dalga açar ve genişletirse duygu, düşünce ve hayaller de bir konu etrafında dalga dalga genişler ve yayılır. Dünyada her şey yazmak için bir konu olarak açıkta durur".

Dünyada var olan, gelmiş ve geçmiş her şey yazılı anlatımın konusu olabileceğine göre hakkında yazmaya değer sayısız konu var demektir. Konuların bu kadar çeşitli ve sayıca fazla olması onların sınıflandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Özkırımlı'ya göre konular nitelikleri ve ele alınışları bakımından üçe ayrılmaktadır. Bunlar,

- Somut ve soyut konular,
- Bireysel ve toplumsal konular,
- Evrensel ve ulusal konulardır (2002: 239-240).

Konunun belirlenmesinde en önemli ölçüt, yazılacak konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktır. Yeterli bilgiye sahip olunmayan bir konuda bir yazı yazmak, okuyucuyu yazılan konuya çekmek ve onu ikna etmek oldukça zordur. Bunun yanında

“konuyu seçerken konunun en başta kendi ilgimizi çekmesi lazımdır” (Aktaş ve Gündüz, 2011: 177).

Herkesin her konuda yazamayacağı ortadadır. Başarılı ve ilgi çekici bir yazı için özellikle buluşlar, yeni düşünceler, popüler bilimdeki gelişmeler, çeşitli sorunlar ve çözüm önerileri, doğa ve bilimle ilgili keşifler, farklı kültürler her zaman okuyucu bulacak nitelikte ilgi çekici konulardır (Gündüz ve Şimşek, 2012: 124). Seçilen konu, yazarın söz sahibi olduğu bir alanda değilse, iyi yapılandırılmamışsa, amaca uygun değilse yazar amacına ulaşamaz.

Bu nedenle yabancı dilde amaca uygun bir metin oluşturmak isteyen kişiler yazma sürecinin daha başında konu ile ilgili kendine şu soruları sormalıdır:

- Konu benden ne istiyor?
- Ben ne kadarına hazırım?
- Konuyla ilgili neyi vurgulamak zorundayım?
- Konuyu ne kadar açıklamam gerekir? (Arslan, 2006: 130).

Böylelikle belirlenen konu amaca uygun bir şekilde sınırlandırılarak, yazılacak metnin genel bir çerçevesi çizilmiş olur. “Sınırlandırılmış bir konu yarı yarıya yazılmış bir yazıdır” (Beyreli vd., 2011: 40). Sınırlandırılmamış bir konuda yazmak, yazının bütünlüğüne zarar vermekle beraber okurun da dikkatinin dağılmasına neden olur. Ayrıca konuya ait sınırların belirgin bir biçimde çizilmemesi yazarı yorar ve onun yazma isteğini kırar.

Adalı’ya göre konu, belli bir amaca ve zorunluluklara göre sınırlandırılır. Konunun sınırı içeriğiyle ters orantılıdır; konu daraldıkça düşünceler derinleşmeye, ayrıntılar belirginleşmeye başlar (2011: 164). Genel konularda yazar, genel bilgiler üzerinde durur; özel konularda ise daha çok uzmanlık alanına giren bilgiler verir. Bununla birlikte konunun sınırlandırılmasında birtakım etkenler vardır. Özdemir’e (2012: 118) göre konu sınırlandırılırken okuyucunun özellikleri, konunun yapısı, konu hakkındaki bilgi, birikim ve deneyimler göz önünde bulundurulmalıdır.

Yabancı dilde yazılı anlatımın geliştirilmesinde yazma konuları, öğrencilerin sahip oldukları düzeye, kültürel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir. Başlangıç düzeyindeki bir kişinin uzmanlık gerektirecek bir konuda bilimsel bir makale

yazmasını beklemek imkânsız olmakla birlikte, yabancı dil öğrenen kitlenin kültürüne yabancı bir konuda başarılı yazılar yazmalarını istemek de yanlıştır.

Bunlara ek olarak öğreticilerin, öğrencilerden yazmalarını istedikleri yazılı anlatım konularını birtakım atasözü ve özlü söz ile geçiştirmemeleri gerekmektedir. Öğreticiler, konuların öğrencilerin anlayabileceği ve onlarda yazma isteği uyandıracak biçimde ayrıntılı ve açıklayıcı olmasına dikkat etmelidir.

2.2.3.2. Kelime

Bir metnin en temel öğelerinden biri kelimedir. Kelime, dili oluşturan ses veya seslerin bir araya gelmesi ile oluşan anlamlı birliklerdir. Çoğu zaman yazılı anlatımda başarısızlığın temel nedenlerinden biri anlatılmak istenenlerin uygun kelimeler ile karşılanmamasıdır. Yakıcı'ya göre bir dilin söz varlığı gerektiği düzeyde bilinmezse ne güçlü bir iletişim ne de başarılı bir konuşma gerçekleşir. İyi bir yazıda, dilin söz varlığının yerli yerinde kullanıldığı görülür (2005: 43).

Dile ait söz dağarcığı ihtiyaçlar çerçevesinde oluşur ve gelişir. Her dilin söz dağarcığı ve kavram dünyası farklıdır. Bir dildeki bir kavram ve bunu karşılayan kelime diğer dillerde bulunmayabilir. Bir konuda yazabilmek için o konu ile ilgili geniş bir söz dağarcığına sahip olmak gerekmektedir. Kavramların, nesnelerin ve varlıkların adını bilmeden bir konuda bir şeyler anlatmak pek mümkün değildir.

Aktaş ve Gündüz'e (2011:189) göre sözcük dağarcığımız ne kadar çok olursa olsun, yerinde kullanıldıkları ölçüde bir işe yarar ve bize ait olurlar. Aynı ya da yakın anlamlı sözcükler arasından ifadeye en uygun olanını seçmek ve onları yerinde kullanmak büyük bir beceri ve deneyim ister; yerinde kullanılmadığı zaman anlamlarını ve değerlerini kaybeder.

Kelimeler tek başlarına anlamlı olmakla birlikte diğer kelimelerle bir arada kullanıldıklarında belli bir bağlam oluştururlar. Anlatım da bu bağlamın içinde ortaya çıkar. Kelimeler farklı bağlamlarda temel, yan ve mecaz anlamlar kazanarak anlatımı zenginleştirirler.

Başarılı bir yazılı anlatım için öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edebilecekleri kelime bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Kelime öğretiminde

öğreticiler, çeşitli etkinliklerle kelimelerin temel, yan ve mecaz anlamlarını öğrencilere kavratmanın yanında öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı kazanmalarını da sağlamalıdır. Öğrencilerin yabancı dilde söz dağarcıklarını geliştirirken öğrendikleri kelimeleri bağlam içerisinde kullanmaları da sağlanmalıdır.

2.2.3.3. Cümle

Cümle, kelime ile birlikte yazılı anlatımın en üst basamağında yer almaktadır. İletilmek istenen mesajın doğru, açık ve kolay bir biçimde anlaşılması cümlelerin niteliğine bağlıdır.

Konuşma ve yazının birimi cümledir. Bir cümle kurulurken duygunun, düşüncenin veya hayalin eksiksiz, doğru ve etkili iletilmesi için uygun sözcükler seçilir. Böylece sözcükler, bir cümle içinde bütünlüğe kavuşturulmuş olur. Her bir cümleyi bir diğeri izlediği için cümleler arasındaki duygu, düşünce ve hayal ilişkisini titiz ve dikkatli bir biçimde kurmak gerekir (Yakıcı vd., 2005: 43).

Cümleler de kelimeler gibi metin içerisinde kullanıldıkları yere göre anlam kazanırlar. Kelimeler bağlam içerisinde nasıl çeşitli anlam boyutları kazanıp metni zenginleştiriyorsa cümleler de metnin genelinde aynı işlevi görmektedir. Art arda sıralanan cümle, hem kendinden önce ve sonra gelen cümleler ile hem de metnin bütünü oluşturarak diğer cümleler ile anlamsal bir bütünlük oluşturmaktadır.

Özdemir'e (2012: 59) göre cümle "iki temel unsurdan" meydana gelmektedir. Bunlar, özne ve yüklemidir. Cümlede kendisinden söz edilen kişi, varlık ya da kavrama özne adı verilmektedir. Yüklem ise öznenin ne yaptığını belirtmektedir. Bunun dışında çeşitli yardımcı unsurlar bulunmakla birlikte bu iki temel unsur olmadan cümle kurulmaz.

Anlatımın etkili kılınmasında cümlelerin sağlamlığı ve doğruluğu büyük rol oynar. Sağlam ve doğru bir cümlenin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kurulan cümleler dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır,
- Cümleler duru, yalın ve açık olmalıdır,
- Sözcükler cümlenin öğeleri ve noktalama işaretleri yerli yerinde olmalıdır,
- Sıfatlar, zamirler, belli bir görevi olan sözcükler, rastgele kullanılmamalıdır,

- Cümleler, yapılarına, kuruluşlarına göre çeşitlilik taşımaktadır (Özkırımlı, 2002: 278).

Bir yazı içerisinde her cümle güzellik ve etki bakımından aynı değildir. Bazı cümleler diğerlerine göre daha güzel ve dikkat çekici olabilir. Yazının başında okuyucunun ilgisini çekip onda okuma isteği uyandıracak cümlelere yer verilmelidir. Daha sonra yazıya anlam ve ifade yönünden kuvvetli cümleler ile devam edilmelidir. Cümlelerin gittikçe kuvvetlenmesi okuyucuda merak unsurunu artırmanın yanında yazının daha iyi anlaşılmasını sağlar.

Bir yazıda cümleler işlev ve içerik açısından farklılıklara sahip olabilir. Aktaş ve Gündüz, cümleleri dörde ayırmaktadır:

- Tanım cümleleri, genellikle yazıların giriş bölümlerinde ya da yeni bir düşünceye geçişte yer alır; duygu ve düşüncelerin ne olduğunu anlatırlar.
- Açıklama cümleleri, zihnimizde beliren düşüncelerin oluşum sebeplerini açıklamak için kullanılır.
- Betimleme cümleleri, yine zihinde beliren düşüncelerin, olayların oluş biçimini canlandırmak için kullanılır.
- Öykü cümleleri ise olayda görev alan kişi ve kişilerin belli bir mekân ve zaman içinde yaşadıkları olayı anlatan kısa ve hareketli cümlelerdir (2011: 193).

Buna ek olarak Beserek'e (2005: 12) göre hareketlilik ve şiddet içeren cümleler kısa tutulabilir; ama insanın duygularını ve hayal dünyalarını uyandırmak için yazılan cümleler uzun olabilir.

Cümlelerin amaca uygun, etkili ve doğru bir şekilde kurulması yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisi açısından oldukça önemlidir. Kişilerin başka bir dilde yazmış olduğu metinlerde bozuk, hatalı ve bağlamdan uzak cümlelere yer vermesi onların kendilerini yazılı olarak ifade etmekte büyük zorluk yaşamalarına neden olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve doğru cümleler ile ifade etmelerini sağlayıcı çalışmalara ağırlık verilmeli, yapılan hatalar anında düzeltilmeli, doğrusu gösterilmelidir.

2.2.3.4. Paragraf

Metni oluşturan cümlelerin benzer duygu ve düşünceler etrafında oluşturdukları küçük birimlere paragraf denir. Tansel'e (1985: 83) göre paragraf, geniş bir mevzuun belli bir kısmını veya bir tek mevzuu ifade eden cümle grubudur.

Paragraf yazının ana düşüncesini ya da ana düşüncüyü destekleyen yan düşünceleri barındırır. Paragraf her şeyden önce bir düşünce birimidir. Cemiloğlu'na (2004: 9) göre “belirli bir düşünce birliğinin, bir olay ayrıntısının veya herhangi bir varlığın bütünlük taşıyacak bir tarzda anlatılması paragraf anlayışının temel şartı olarak kabul edilmiştir”. Bu nedenle kendi içinde bütünlüğe sahip olması, bir düşüncüyü anlatması açısından paragraf, ait olduğu yazının küçültülmüş bir örneği olarak görülebilir.

Paragrafta ele alınan düşüncüyü, olayı vb. kısaca ifade etmeye yarayan cümle “temel cümle”dir. Bu cümle, başta bulunabileceği gibi, sonda veya paragrafın bütününde yer alabilir. Edebî metinlerde, iletilmek istenen duygu, düşünce, olay, durum vb. metnin dokusu içerisinde eritilmiştir (Erkul, 2004: 142).

İçerdiği anlam itibarıyla tek bir cümleden oluşan paragraflar olabileceği gibi birden fazla cümleden oluşan uzun paragraflar da vardır. Paragrafın uzunluğu için tam bir ölçü yoktur. Paragraf, kendi sınırları içerisinde düşüncüyü tam olarak açıklayacak kadar uzun olmalıdır. Bununla birlikte paragrafın gereğinden fazla uzun olması okuyucunun ilgisini azaltır ve onun dikkatinin dağılmasına neden olur. Özdemir'e (2012: 89) göre paragrafın uzunluğu konunun özelliğine, okuyucunun durumuna ve yazarın tutumuna bağlıdır.

Yazının içerisinde art arda uzun paragraflara yer verilmemelidir. Beserek'e (2005: 14) göre “genellikle bir uzun, bir kısa paragraf şeklinde olması yazıyı daha cazip kılar”. Kısa ve uzun paragraflar yazı içerisine dengeli bir şekilde dağılmalıdır. Uzun ve kısa paragrafların yazı içindeki dengeli dağılımı yazıya ritmik bir yapı kazandıracak bu sayede okuyucunun ilgisinin dağılması önleneceği gibi yazının okunması da kolaylaşacaktır.

İyi düzenlenmiş bir paragraf sadece duygu ve düşüncüyü anlatmakla kalmaz yazının diğer birimlerini de birbirine bağlar. Böylece yazıdaki ana düşünce ile yan

düşünceler birbirine bağlanmış olur. Bunun yanında benzer düşünceleri belli bir sıraya koyarak yazıya ilginçlik ve çekicilik kazandırır, anlaşılmasını kolaylaştırır.

Cemiloğlu'na göre sanat eserini estetik anlamda değerli kılan biraz da ondan bulunan üç bölümlük plan anlayışıdır (2009: 16). Paragraflar yazı içerisindeki konumlarına göre farklı işlevler yüklenirler.

Giriş bölümü paragrafı, okuyucunun ilgisini çekebilecek, konuya ait ipuçları verebilecek yapıda olmalıdır. Bu paragraf aynı zamanda konu ile ilgili genel bilgilerin verildiği, tanıtımın yapıldığı bölümü oluşturur. Giriş paragrafları yazının diğer paragraflarından farklı olarak başlık ile organik bir bağa sahiptir. Bu nedenle giriş paragrafı ile başlık arasındaki uyuma dikkat edilmelidir.

Gelişme bölümü paragrafı, konunun ayrıntıları üzerinde durur. Yazının ana düşüncesini farklı yönlerden ortaya koyan ve ana düşüncüyü destekleyen yan düşünceleri barındıran paragraflar gelişme bölümü paragraflarıdır. Bir metinde sayıca çok olan paragraflar gelişme bölümü paragraflarıdır.

Sonuç bölümü paragrafı, metindeki ana düşüncüyü vurgulayan, genel ve kısa bir özetlemenin yapıldığı, genelde okuyucuda iz bırakması için çarpıcı ifadeler barındıran paragraflardır.

Paragraflar sadece yazıdaki konumlarına göre değil barındırdıkları anlam ve anlatım özelliklerine göre de çeşitlenmektedir. Aktaş ve Gündüz, paragraf çeşitlerini şöyle sıralar:

- Bilgi amaçlı paragraflar. Belli bir konuda bilgi vermek amacıyla oluşturulan paragraflar bilgi paragraflarıdır.
- Düşünce paragrafları: Herhangi bir konuda; fıkra, eleştiri, makale gibi belli bir düşünce yazısında düşüncelerin ya da görüşlerin anlatıldığı paragraflardır.
- Duygu paragrafları: Herhangi bir konuda ya da varlık, nesne hakkında sevinç, acı, keder, korku vb. gibi duyguların anlatıldığı paragraflardır.
- Yorum paragrafı: Kişisel bir görüşün anlatıldığı paragraftır.
- Yargı/hüküm paragrafı: Görüş ve düşünceler bir yargıya dönüşüyorsa bu tür paragraflara yargı paragrafı denir. Yargı paragraflarında kesinlik vardır.

- Olay paragrafı: Daha çok kurmaca metinlerde kimi zaman ise öykü yoluyla anlatımlarda bu tür paragraflar kullanılır.
- Betimleme paragrafları: Olay yazılarında olayın geçtiği yer ve durumun olayda yer alan varlık ve nesnelerin tanıtıldığı paragraflara betimleme paragrafı denir.
- Çözümleme paragrafı: Bir konunun, bir olayın, olay kişilerinin davranış özelliklerini belirten paragraflardır (2011: 200).

Kişinin kendini tam olarak ifade edebilmesinde metin içerisine iyi konumlandırılmış, sağlam ve doğru bir şekilde yazılmış paragrafların çok önemli bir rolü vardır. Duygu ve düşüncelerin çeşitli yönleri ile alınması, yazının farklı bakış açıları ile zenginleşmesi paragrafların yapısına ve düzenine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin her aşamasında çeşitlik düzeylerde paragraf yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Paragraf yazma çalışmaları, paragraf içerisindeki ana düşünceyi buldurma, bir metni paragraflara bölme ve paragrafları sıralayarak bir metin oluşturma gibi etkinlikler ile desteklenmelidir.

2.2.3.5. Başlık

Başlık, yazıda işlenen konunun adıdır. Yaman'a göre başlık, yazıda verilmek istenen mesajın aynası niteliğindedir (2008: 110). Başlık, yazının okuyucu ile buluştuğu ilk kısımdır. Bu nedenle dikkat çekici ve okuma isteği uyandırıcı olmalıdır.

İyi bir başlıkta bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Başlıklar ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdır.
- Başlık, kısa ve öz olmalıdır.
- Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.
- Başlık, konuyu tam olarak kapsamalıdır.
- Başlıklar olumlu biçimde düzenlenmelidir. Olumsuzluk ifade eden başlıkların okuyucu üzerinde daha az etkisi olur.
- Başlıklarda mastar durumundaki eylem sözcüğü, soyut anlatımlar kullanmaktan, edilgen yapıli başlıklardan kaçınılmalıdır.

- Büyük başlıkların içinde “ve”, “ile” bağlaçları varsa bunlar da büyük harfle yazılırlar. Bu bağlaçlar, küçük harfle yazılan ara başlıklarda küçük yazılırlar (Aktaş ve Gündüz, 2011: 175-176).

Tansel’e göre yazının ilk cümlesi daime müstakildir; başlık ilk cümlelerin parçası sayılmaz (1985: 7). Başlık yazının özgünlüğünün sağlanmasında ve yazının içeriği hakkında bilgi verir. Başlığın konu ile uyumu yazının daha anlamlı ve etkili olmasını sağlar. Başlığın yazının karakterine uygun olması için yazı tamamlandıktan sonra seçilmesi daha uygundur.

2.2.3.6. Plan

Başarılı ve güzel bir yazının ortaya çıkması uzun bir araştırma ve düşünme sürecinden sonra gerçekleşir. Amaca uygun bir konunun belirlenmesi; konu ile ilgili malzemenin toplanması, bu sırada gözlem, okuma ve röportaj gibi çeşitli yollar ile gerekli bilgilerin edinilmesi; toplanan bilgilerin sınıflandırılması gibi pek çok işlem gerçekleştirilir. Bütün bu işlemlerin hızlı, düzenli ve eksiksiz bir biçimde tamamlanması için işin başında bazı düzenleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu düzenleme çalışmalarına plan adı verilir.

Yazıya nasıl başlanacağı, malzemenin önem derecelerine göre nasıl ve ne kadar kullanılacağı; düşüncelerin nasıl açıklanacağı; düşüncelerin nasıl açılacağı ve geliştirileceği, türe uygunluğu, metnin hedef kitlenin beklentilerine cevap verip veremeyeceği gibi hususlar üzerine düşünmek ve bu hususta plan hazırlamak gereklidir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 131).

Plan, yazıda işlenecek düşünce ve örnekler arasında uyumu ve birliği sağlar. Plan ile birlikte yazının genişleyip dağılmasını ya da bir noktada takılıp kalmasını önler. “İyi yapılmış bir plan, iyi yazılmış bir kompozisyon demektir” (Arslan, 2006: 129). Ancak yazı yazacak kişiler, plan yapmayı zaman alıcı bir iş olarak görürler ve plan yapmak istemezler.

Yazma çalışmalarında plan, yazının iskeletini oluşturur. Konusunu düzenli ve kolay yazmak isteyen bir kimse, hiç değilse kafasında bir plan yaparak işe başlamalıdır

(Kavcar vd., 2011: 15). Anlatımda birlik ve bütünlük plan ile sağlanır. İyi planlanmış bir metinden bir paragrafın çıkarılması bütün yazının yapısını bozar.

Çok bilinen ve yüzeysel olarak değinilecek konularda yazılı plan yerine zihinsel bir plan yapılabilir. Ancak amaçların önemi ve konunun derinliği arttıkça ayrıntılı bir yazılı plan yapmak gereklidir.

Plan yapmanın yararları şöyle sıralanabilir:

- Yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlar,
- Düşüncelerin ve olayın gelişiminde mantık düzene kurar,
- Düşünce ve söz tekrarlarını önler,
- Yazmayı kolaylaştırır,
- Yazma süresini kısaltır,
- Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır,
- Paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar (Beyrelli vd., 2011: 46).

Bir yazı için hazırlanan plan iki bölümden oluşur. Bunlar “biçim ve içerik”tir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 131-132). Biçim bakımından plan, paragraf, sayfa düzeni, noktalama, dil bilgisi kurallarına uygunluk gibi yazının dış yapısı ile ilgili düzenlemelerdir. İçerik bakımından plan ise yazının düşünce ve duygu boyutunun düzenlenmesini kapsar.

İçerik bakımından planlamada yazının türü göz önünde bulundurulmalıdır. Bir şiir ile bir düşünce yazısı aynı plan ile yazılmaz. Ancak genel anlamda yazıların içerik bakımından planlaması giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşur.

Giriş bölümünde konu tanıtılır ve konunun önemi vurgulanır. “Okuyucunun ilgisini çekmesi bakımından anlatımda, tarih sırasına, önem sırasına dikkat edilerek özelden genele ve kolaydan zora doğru bir geçiş yapılır” (Beyrelli vd., 2011: 46). Giriş bölümünde okuyucunun ilgisini çekmek için çarpıcı ifadelerle yer verilmelidir. Bunlar bir soru, ilginç bir olay ya da özlü söz olabilir.

Yazının gelişme bölümünde konunun tüm yönleri ortaya konur. Yazının en geniş kapsamlı bölümü gelişmedir. Savunulan görüşü destekleyici örneklere, toplanan bilgilere gelişme bölümünde yer verilir.

Sonuç bölümü, yazının tamamlandığı, daha önceki bölümlerde verilenlerin belli bir sonuca bağlandığı bölümdür. Bu bölüm yazının konusu ile ilgili bir yargıya varıldığı yerdir. Sonuç bölümünde okuyucuyu ikna edici, akılda kalıcı ifadeler yer verilmelidir.

Plan yapmak öğrenciler için alışkanlık hâline getirilmelidir. Böylece onların daha başarılı metinler oluşturmaları sağlanabilir. Bunun için de yabancı dil derslerinde bütün sınıfın katılımının sağlandığı ortak yazı planları oluşturulabilir. Burada amaç bir metin oluşturmak değil bir plan oluşturmaktır. Böylelikle öğrenciler yazılı anlatım için nasıl plan hazırlayacaklarını öğrenmiş olurlar.

2.2.3.7. Yazım ve Noktalama

Bir yazıda anlatılmak istenenlerin doğru ve açık bir şekilde anlatılması için bazı kurallara uyulması gerekir. Bu kurallar yazım ve noktalama kurallarıdır. Bunlar yazıdaki duygunun hissedilmesi, dikkat çekici bir ifadenin vurgulanması, anlam karmaşasının engellenmesi ve yazıyı oluşturan birimlerin sınırlarının gösterilmesi açısından önemlidir.

Yazım

Yazılan bir yazının doğru anlaşılması için en temel şart harfleri, kelimeleri, cümleleri doğru yazmaktır. Yazılı ve sözlü dil bazı farklılıklar içermektedir. Sözlü dil, yazılı dile göre daha hızlı değişir, daha fazla ağız özelliği taşır, standart bir kullanımı yoktur. Yazılı dil bundan farklı olarak çeşitli yazım kurallarına göre standartlaşmıştır.

Yazım, dilin belli kurallar dâhilinde yazıya geçirilmesidir. Sözcükler yazıya geçirilirken iletilmek istenen mesajın doğru aktarılması, okuyucunun metni doğru ve kolay algılaması yazılı iletişimde önemli bir özelliktir (Beyreli, 2011: 18). Böylelikle herkesin aynı kurallara göre, aynı şekilde yazması sağlanır.

Yabancı dilde yazılan metinlerde kelimelerin doğru yazılması önemlidir. Seslerin, kelimelerin, cümlelerin doğru yazılması ifadelerin açık bir biçimde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Her dilin kendine özgü yazım kuralları vardır. Türkçe öğrenen yabancıların da Türkçeye ait ses, hece ve kelime yazımlarını iyi bir

şekilde kavramaları gerekir. Bu konuda öğretmenler derste bol tekrara ve yazma alıştırmalarına yer vermelidir.

Türkçeyi ana dili ya da yabancı dil olarak konuşup yazan, belli bir eğitim düzeyine ulaşmış herkesin harfleri, ekleri, kelimeleri, özel isimleri, yer isimlerini, kısaltmaları nasıl yazacağını bilmesi gerekir.

Noktalama

Konuşmada telaffuz, vurgu ve tonlamanın yüklendiği işlevi yazmada noktalama işaretleri üstlenir. Noktalama işaretleri “duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere denir” (Kavcar vd., 2011: 42).

Noktalama işaretleri, yazılı bir metni biçimsel ve anlamsal kuruluşuna yardımcı olan, metnin okuyucu tarafından kolay ve çabuk anlaşılmasını sağlayan yardımcı işaretlerdir (Beyreli vd., 2011: 27).

Sözün duygusal değerinin yazıya geçirilmesi ve bunun da okuyucuya aktarılmasında noktalama işaretlerinin kullanılması gerekir. İyi bir okuyucu noktalama işaretlerinin görevlerini bilir ve yazıyı bu işaretlerin yardımı ile anlamlandırmaya çalışır.

Pek çok dilde kullanılan noktalama işaretleri ortaktır. Ancak bazen noktalama işareti aynı olsa da bunların farklı işlevlerde kullanıldığı görülmektedir. Öğreticiler öğrencilerin ana dillerinden ya da önceki yaşantılarından getirdiği alışkanlıkları göz önünde bulundurmalıdır. Yazılı anlatımda öğrencilerin başarısını artırmak için yazma öğretiminin daha en başından noktalama işaretlerinin iyi bir şekilde kavratılması gerekmektedir.

2.2.4. Ortak Başvuru Metninde Yazma Becerisi

Çok dilli ve çok kültürlü dünyayı oluşturan her unsur büyük bir standartlaşmanın içerisinde yer alırken “dil” olgusu da bunun dışında kalmamıştır. Çağın bir gereği olan dil bilmenin belli bir standart içerisinde değerlendirilmesi ve insanların bu sayede dilsel yetkinliklerini tescil etmesi için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda çalışma yapan kurumlardan biri de Avrupa Konseyi’dir.

Konsey’in yayınlamış olduğu “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” çok dilliliği teşvik etmenin yanında modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı Avrupa’daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelmek amaçlanmıştır (CEFR, 2009: 1).

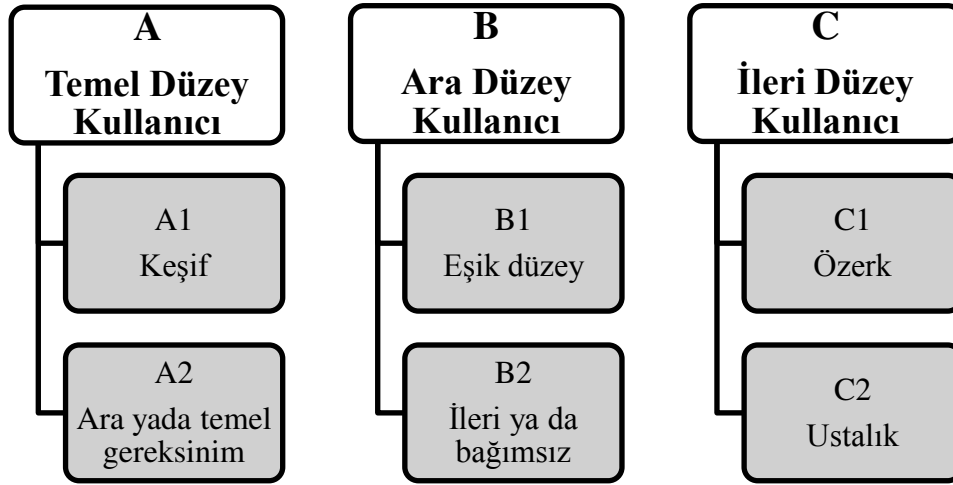
Bu çerçevede çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa’da “bireylerin en az üç dil bilerek yetişmeleri beklenmektedir. Normal pasaportun yanında yer alacak dil pasaportu, hem ülke hem de kültür gümrüğünü geçmek için fayda sağlayacaktır. Avrupa Birliğine girme sürecinde olan Türkiye’de dil pasaportuna sahip bireyler, bir başka ülkede çalışma ve yaşama hakkını böylelikle daha kolay elde edeceklerdir” (Uysal, 2009: 45).

Bu ortak metin sayesinde Avrupa Konseyi ülkelerinde dil eğitimi veren kurum ve kuruluşlar dil öğretim programlarını, ders materyallerini, yeterlilik sınavlarını ve öğretmen yetiştirme politikalarını ortak bir çerçeve içerisinde eşgüdümlü bir şekilde yürütebileceklerdir.

Bununla birlikte yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru Metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşan boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlik düzeylerini de tanımlamaktadır (CEFR, 2009: 1).

2.2.4.1. Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri

Ortak Başvuru Metnine göre üç temel dil düzeyi vardır. Bunlar A, B ve C düzeyleridir. Bu üç düzey, yabancı dil öğretiminde genel kabul görmüş temel, orta ve yüksek düzeylere karşılık gelmektedir. Ancak Ortak Başvuru Metninde bu üç düzeyin yanında her düzey de kendi içerisinde iki alt düzeye ayrılmaktadır.



Şekil 2: Ortak Başvuru Metnine Göre Dil Düzeyleri

Ortak Başvuru Metni, bahsi geçen düzeylerin belirlenmesinde hiçbir biçimde düzeyler dizgesini düzenlemek ve betimlemek üzere farklı eğitim bilimsel kültürlere bağlanan farklı kesimlerin yapabileceği seçimlere sınır getirmek. Ancak düzeylerin ifade edilmesinde yukarıda bahsi geçen altı basamaklı gösterime kesinlikle bağlı kalınmasını istemektedir.

Bütünleşik olarak incelendiğinde Ortak Çerçeve Metnindeki dil düzeyleri genel olarak şu davranışları kapsamaktadır:

A1: Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorulara aynı türden sorularla cevap verebilir.

A2: Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca

yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir.

B1: Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir.

B2: Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir.

C1: Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, meslekî ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir.

C2: Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir (CEFR, 2009: 23-24).

2.2.4.2. Ortak Başvuru Metnine Göre B2 Düzeyinde Yazma

Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğretimini belli düzeylere ayırdığı gibi her düzeye ait beceri alanlarına ait hedef davranışların da genel bir çerçevesini çizer. Başvuru Metnine göre B2 düzeyindeki bir öğrencinin yazma becerisine ait hedef davranışları şu şekilde belirtilmiştir:

Toplam Yazma Üretimi

- Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir (CEFR, 2009: 60).

Yaratıcı Yazma

- Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. (CEFR, 2009: 61).

Raporlar ve Denemeler

- Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir.
- Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir.
- Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı çıkan sebepleri veren ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir.
- Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezle birleştirebilir (CEFR, 2009: 61).

Genel Yazılı Etkileşim

- Yazılı olarak haberleri ve görüşleri ifade edebilir ve diğerlerine bağlantı yapabilir (CEFR, 2009: 80).

Yazışma

- Duyguların derecelerini ifade eden, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve mektuplaştığı kişinin haberleri ve görüşleri hakkında yorum yapan mektuplar yazabilir (CEFR, 2009: 80).

Notlar, Mesajlar, Formlar

- Sorgu ileten ve sorunları anlatan mesajları alabilir.
- Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran arkadaşlarına, hizmetlilere (service people), öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara derhal gerekmede olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir (CEFR, 2009: 80-81).

Not Almak (Ders, Seminer, vs.)

- Aşına olduğu konu hakkındaki anlaşılır biçimde yapılandırılmış bir dersi anlayabilir ve sözcüklerin üzerinde yoğunlaşmasından ve bundan dolayı da bazı bilgileri kaçırmış olmasına rağmen, kendisine önemli gelen noktaları not edebilir (CEFR, 2009: 91-92).

Metni İşleme

- Geniş kapsamlı gerçek ve hayali metinleri özetleyebilir, ana temaları ve farklı bakış açıları ele alabilir ve yorumlar yapabilir.
- Gazetede çıkan haberlerden, mülakatlardan veya görüş, tartışma ve müzakere içeren belgesellerden seçilmiş parçaları özetleyebilir.
- Bir film ya da oyunun olay örgüsünü ve olaylar zincirini özetleyebilir (CEFR, 2009: 92).

Yazım Kontrolü

- Standart sayfa düzeni ve paragraf kurallarına uygun kesintisiz, açıkça okunabilir yazılar üretebilir.
- İmla ve noktalama oldukça doğrudur, ancak anadilin etkisi gözlemlenebilir (CEFR, 2009: 112).

2.3. İran ve Türkçe Öğretimi

İran'da Türklerin ve Türkçenin tarihi binlerce yıl öncesine götürülebilir. Ancak Türkçenin sistemli bir şekilde öğretimi, İran için oldukça yenidir. Bunun nedeni İran'ın kendine özgü şartlarından kaynaklanmaktadır. Bu şartları anlayabilmek için öncelikle İran'ı iyi tanımak gerekmektedir.

2.3.1. İran Ülke Bilgisi

İran, Asya'nın güneybatısında coğrafi olarak İran Platosu adı verilen; batıda Mezopotamya düzlüklerinden doğuda Ceyhun Nehri'ne uzanan; kuzeyde Hazar Denizi, güneyde Basra Körfezi ve Umman Denizi ile kuşatılmış geniş bir bölgede 35 ile 41 kuzey enlemi, 51 ile 25 doğu boylamı arasında yer alan bir ülkedir.

1.648.195 km²'lik yüzölçümü ile dünyanın en geniş topraklarına sahip on sekizinci ülkesi² olan İran'ın sınır uzunluğu toplamı 8731 km'dir. Bunun 6031 km'sini kara sınırları, 2700 km'sini sahil sınırları oluşturmaktadır. İran, doğuda Afganistan ile 945 km, Pakistan ile 978 km; kuzeydoğuda Türkmenistan ile 1206 km; kuzey batıda Azerbaycan ile 767 km, Ermenistan ile 40 km; batıda Irak ile 1609 km ve kuzeybatıda Türkiye ile 454 km ortak kara sınırına sahiptir.



Şekil 3: İran İslam Cumhuriyeti haritası³

İran yapı ve yeryüzü şekilleri bakımından Anadolu'ya çok benzer. Bu geniş ülke Alp-Himalaya kıvrım kuşağı üzerinde yer alır (Güngördü, 2006: 71). Ülkenin neredeyse yarısı dağlık alanlarla kaplıdır. Ülkede iki ana dağ sırası bulunmaktadır. Bunlar kuzeyde Elbruz ile batı ve güneyde Zagros sıradağlarıdır. Bu dağ sıralarının arasında platolar ve çölleri bulunur. İran'ın iç kesiminde “Deşt-i Kevir” ve “Deşt-i Lût” olmak üzere iki büyük çöl vardır. Ülkenin en yüksek yeri, Elbruz dağ sırasının orta kısmındaki Demavend doruğudur ve 5671 metre yüksekliğindedir.

İran, iklim bakımından büyük çeşitlilik göstermektedir. Aynı anda birden çok mevsimin yaşandığı görülebilir. Ülkenin Hazar Denizi kıyılarında nemli ve bol yağışlı

²http://tr.wikipedia.org/wiki/Y%C3%BCz%C3%B6l%C3%A7%C3%BCmlerine_g%C3%B6re_%C3%BClkeler_listesi (24.03.2013).

³<http://www.istanbul.edu.tr/edebiyat/eskicag/eskiiran.html> (25.03.2013)

bir iklim görülürken, iç kesimlerde yarı kurak çöl iklimine rastlanır. Basra Körfezi ve Umman Denizi'ne komşu olan ülkenin güney kesimi ise sıcak, aşırı nemli bir iklime sahiptir. Bunun yanında İran'ın Batı Azerbaycan ve Kürdistan eyaletlerinden Afganistan'a kadar olan bölgede sıcaklık farklarının çok olduğu dağ iklimi görülmektedir. İklimle ilgili olarak ülkede geniş bir akarsu ağı vardır. Ancak akarsuların kapasitesi düşüktür. Irmakların bir kısmı yazın kurur. İran'daki başlıca akarsular Hazar Denizi, Basra Körfezi, Umman Denizi ya da Urumiye Gölü'ne dökülür. Ülkedeki en uzun ırmak Huzistan'daki Karun Nehri'dir.⁴

İran'ın en önemli yeraltı zenginliği petrol ve doğal gazdır.⁵ “Petrol ve doğalgaz; kömür, krom, bakır, demir filizi, kurşun, manganez, çinko ve sülfür gibi hammaddeler izler” (Oğuz ve Çakır, 2000: 21). Sanayi, büyük oranda petrokimyaya dayanır. “Ülkedeki en köklü sanayi dokumacılıktır. Ülkede dokunan ünlü ve çok değerli halılar, geniş bir dış pazar beslemektedir” (Güngördü, 2006: 82). Verimli toprakların azlığına rağmen tarım da önemli bir üretim kalemini oluşturmaktadır. “Genel olarak devletin, ekonominin %40'ını doğrudan, %45'ini ise ‘bonyad’ olarak adlandırılan ve adeta devlet içinde devlet gibi davranan bir tür İslamî esaslı vakıflar aracılığı ile elinde tuttuğu söylenebilir. Kalan %15'lik kısım ise, İran özel sektörünün (bazar) elindedir” (Palacioğlu ve Akgün, 2003: 12).

İran kelimesi, Eski Farsçadaki “Ariya” isminden gelmektedir. Bununla birlikte Sasaniler ülkelerinin merkez kısmını oluşturan topraklara “İranşehr” veya “İranzemin” adını vermekteydiler. Garthwaite'e (2011: 2) göre günümüzdeki İran terimi de Sasanilerin bu kullanımlarından gelmektedir. İran teriminin bir ülke adı olarak yaygınlaşması ise 1935'te Rıza Şah'ın “İran” kelimesini resmî ve diplomatik yazışmalarda kullanılmasını buyurması ile başlamıştır. Bu tarihe kadar Batı'da “Persia” olarak anılan ülkenin resmî adı “Memâlik-e Mahruse” şeklindedir. “Memâlik-e Mahruse” yani “korunmuş ülkeler” adı Kaçarlar döneminde İran'ı oluşturan dört özerk bölgeyi temsil etmektedir (Kafkasyalı, 2011: 22). Bunlar Azerbaycan, Irak-ı Acem, Kirman ve Horasan'dır. Kaçarların devrilip yerine geçen Pehlevi hanedanlığından 1979'da ilan edilen cumhuriyete kadar olan sürede ülkenin resmî adı “Dovlet-e Şahenşah-e İran”dır. 1979'da gerçekleşen İslam Devrimi'nin ardından ise ülke “Comhori-ye Eslami-ye İran” olarak değiştirilmiştir.

⁴http://fa.wikipedia.org/wiki/ایران_جغرافیای (24.03.2013).

⁵<http://fa.wikipedia.org/wiki/ایران> (24.03.2013).

Tarih boyunca İran’da kurulan her devlet çeşitli bayraklar kullanmıştır. Günümüzde kullanılan yeşil, beyaz ve kırmızı şeritli bayrak ise Emir Kebir tarafından tasarlanmıştır. Bu bayrak günümüze kadar ufak değişikliklerle kullanımını sürdürmektedir. 1980 yılında İran bayrağı, İran İslam Devrimi’nin resmî ideolojisine uygun olarak Hamid Nedimi tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bayraktaki yeşil ve kırmızı şeritlerin üzerinde kûfî yazı ile yazılmış toplam 22 adet “Allahû Ekber” ibaresi bulunmaktadır. Bu ibarenin 22 adet olması İran İslam Devrimi’nin zafer günü kabul edilen 22 Behmen’i (10 Şubat) temsil etmektedir. Beyaz şeridin ortasında bulunan “lale” şeklindeki kırmızı simge ise “Allah” ve “Lâ İlâhe İllallah” yazılarını içerir.

İran’ın günümüzdeki siyasal sistem 1979’da kabul edilen anayasaya dayanmaktadır. “İran İslam Cumhuriyeti siyasi sistemi, bir yanda ulema kökenli seçilmiş yöneticilerin, bir yandan atanmış yöneticilerin yer aldığı ikili bir yapıya sahiptir. Atanmış yöneticilerin, seçilmiş yöneticiler üzerinde denetimini esas alan bir mekanizma kurulmuştur. Cumhuriyete ilişkin kurumlar üzerinde uygulanan bu denetim, devleti teokratik nitelikli kılmaktadır” (Oğuz ve Çakır, 2000: 36).

Ülkenin yönetimindeki en yüksek konum “Rehberlik Makamı”dır. Rehber, aynı zamanda ülkenin en üsteki dinî lideridir. Ayetullah İmam Humeyni’nin 1989 yılındaki ölümünün ardından bu makama, Seyyid Ali Hamaney seçilmiştir. “İran’ın en yüksek güçlerini organize etmek ve rejimin genel politikalarını belirlemek Rehberlik Makamı’nın yetkisindedir. Rehberin veya Rehberlik Şurasının seçimi halk tarafından seçilen Hibregan Meclisi’nin (İzleme Meclisi) yetkisindedir” (Palacıoğlu ve Akgün, 2003: 19).

Yürütme organının başında cumhurbaşkanı vardır. Cumhurbaşkanı dört yılda bir halk tarafından seçilir. Cumhurbaşkanının kendisine bağlı yirmi bakanlığı bulunmaktadır. Yasama gücü 290 üyeli “Milli Şura Meclisi”ndedir. Milletvekilleri dört yılda bir yapılan seçimlerle iş başına gelir. İran devlet sisteminde başbakanlık makamı yoktur.

İran’ın idarî yapılanmasında en büyük birim “ostan”dır. Ostanlar “şehristan”lara, şehristanlar ise “bahş”lara ayrılmaktadır. Ostanların merkezi genellikle ostandaki en büyük şehirdir. İran’da toplam otuz bir ostan vardır. Bunlar: Elburz, Erdebil, Batı Azerbaycan, Buşehr, Çahar Mahal ve Bahtiyari, Isfahan, Fars, Gilan, Gülistan, Hemedan, Hürmüzgan, İlam, Kirman, Kirmanşah, Güney Horasan, Razavî Horasan,

Kuzey Horasan, Huzistan, Kohgiluye ve Buyer Ahmed, Kürdistan, Luristan, Merkezî, Mazendaran, Kazvin, Kum, Semnan, Sistan ve Beluçistan, Tahran, Yezd, Zencan'dır.⁶ İran'ın en kalabalık ostanı başkent Tahran'dır. Tahran'ı sırasıyla Meşhed, İsfahan, Tebriz ve Şiraz izler.



Şekil 4: İran İslam Cumhuriyeti'nin İdarî Yönetim Birimleri⁷

İran, Orta Doğu'nun en kalabalık nüfusuna sahip ülkelerinden biridir. Ülkedeki nüfus artışı 20. Yüzyılın ikinci yarısında büyük bir hız kazanmıştır. İslam Devrimi'nin ardından yaşanan nüfus patlaması önceleri bir gurur kaynağı olsa da iş olanaklarının azlığı, devleti, nüfus artışını soğutmaya yönelik politikalar geliştirmeye sevk etmiştir. İran İstatistik Merkezi'nin verilerine göre 2013 yılında İran'ın nüfusu 77.277.009'dur.⁸

İran tarihi, İran Platosu'nda yaşayan ya da büyük göçler ile ülkeye yerleşen halkların kurduğu devletlerin tarihi olarak tanımlanabilir. İran, tarihin çok eski çağlarından itibaren çok dilli ve çok uluslu bir yapıya sahiptir. Ülke bu özelliğini günümüzde de sürdürmektedir. İran'ın sahip olduğu etnik ve dilsel çeşitlilik açısından bir alt kıta özelliği gösterdiği söylenebilir. Ancak Batı'da İran'ı oluşturan topluluklardan sadece biri olan Farslar ile bütün İran'ın bir tutulması İran'da kurulan devletlerin

⁶<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ir.html> (22.09.2012)

⁷<http://www.ercaninal.blogspot.com/> (25.03.2013)

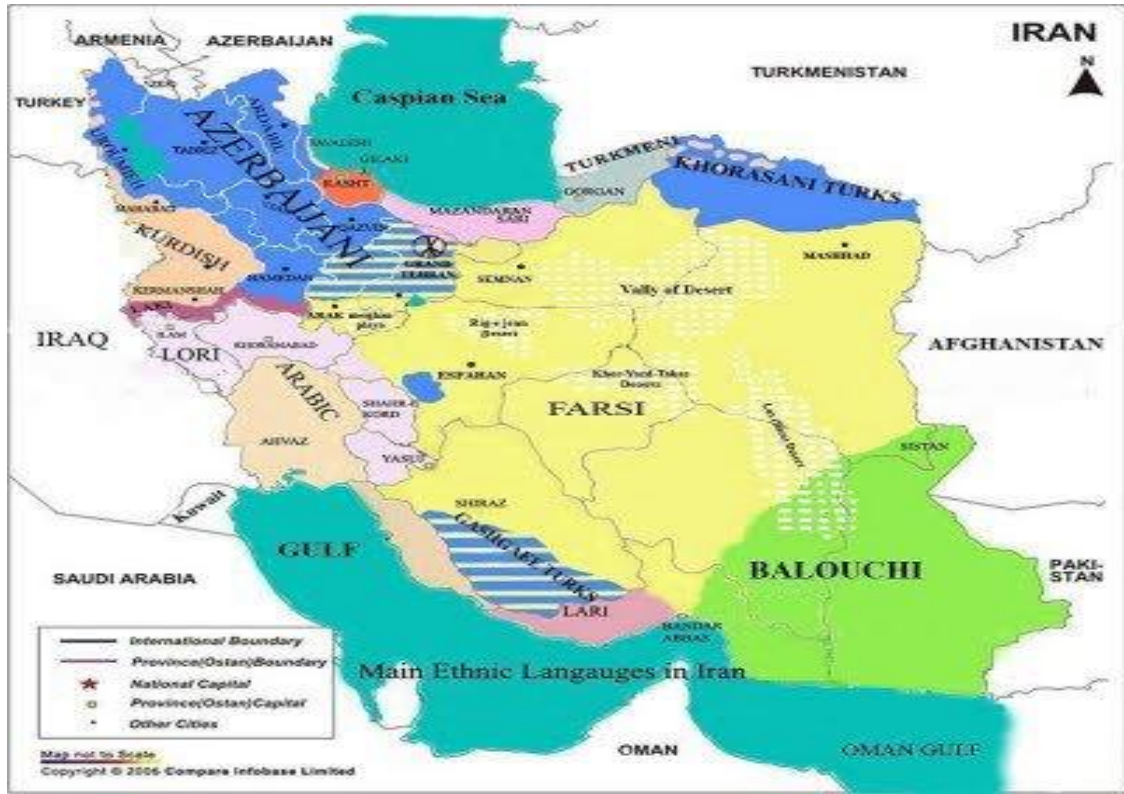
⁸<http://www.amar.org.ir/> (28.03.2013)

tamamının Pers kimlikli devletler olduğu yönünde çok da doğru olmayan bir düşünce nin yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Blaga (1997:9), İran’da etnik grupları birbirinden ayıran en önemli kriterin dil olduğuna dikkat çekmektedir. İkinci derecede din-inanç, hayat tarzı (yerleşik, aşiret, göçebe), ırksal yapı (dış görünüm) ve coğrafi bölge gelmektedir. Bu ayırıcı özelliklere rağmen bütün İran ahalisinin tek ortak özelliği vatandaşlıktır. Etnik grupların eşitliği İran İslam Cumhuriyeti anayasasının 19. ve 20. maddeleriyle güvence altına alınmıştır (Cenneti, 1996: 43-44).

Ülke içerisinde her grup kendi etnik bölgesinde yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında İran toprakları bir mozağe benzetilebilir. İran’ın bugünkü nüfusunu oluşturan üç temel etnik gruptan bahsedilebilir. Bunlar İran, Türk ve Sami halklarıdır.

İran halkları, ülkenin en kalabalık kesimini oluşturmaktadır. Daha çok ülkenin orta, güney ve doğu bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bu gruba Tatîler, Talışlar, Gilekler, Mazenderanîler, Lekler, Kürtler, Guranlar, Semnanîler, Racîler, Sengserîler, Aştiyanîler, Lurlar, Farslar, Larlar, Sistanîler, Beluçlar, Tacikler ve Afganlar girmektedir. İranî gruba giren halklar Attar’a göre hem coğrafya hem dil hem de kültür bakımından çok sayıda topluluğa ayrılırlar (2008: 3).



Şekil 5: İran'daki Etnik Grupların Ülke İçerisindeki Dağılımları⁹

Türk halkları, ülkenin kuzeybatı, kuzeydoğu, batı ve orta bölgelerinde yoğun bir şekilde yaşamakla birlikte İran topraklarının tamamına yayılmışlardır. Ülkedeki en kalabalık ikinci etnik grubunu oluşturmaktadırlar. Bu gruba Azerbaycan Türkleri, Türkmenler, Kaşkaylar, Horasan Türkleri, Halaçlar ve diğer boylar girmektedir.

Sami halklar, ülkenin batı, güneybatı bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bu gruba Araplar, Asuriler ve Yahudiler girmektedir. Araplar özellikle Irak sınırına yakın kesimlerde Yahudiler ise Tahran gibi büyük şehirlerde yaşamaktadır.

Ülkenin siyasî sınırları içerisinde etnik grupların dağılımı hakkında elde net bir bilgi yoktur. Uzunca bir süredir nüfus sayımlarında ana dili ve etnik köken sorulmamakta ya da bu konuda resmî kurumlar tarafından net bir sayı verilmemektedir. Bununla birlikte etnik dağılımlar ile ilgili verilerin çoğu tahminîdir ve bu konu üzerinde çalışan kişilerin kişisel görüşlerine göre değişmektedir. Amerikan Kongre Kütüphanesi Federal Araştırma Bölümü'nün raporuna göre İran'ın %65'i Fars, %16'sı Azerbaycan

⁹<http://www.forum.paradoxplaza.com> (01.03.2013)

Türkü, %7'si Kürt, %6'sı Kur, %2'si Arap, %2'si Beluç, %1'i Türkmen, %1'i Kaşkay'dır.¹⁰

Blaga'ya göre İran'ın etnik yapısının %40'ı Fars, %32'si Azerbaycan Türkü ve %28'i diğer etnik gruplar oluşturmaktadır (1997: 20). Birleşmiş Milletler İran Masası'na göre İran halkının %50'sini Farslar, %25'ini Azerbaycan Türkleri, %25'ini ise içerisinde Kürtler, Lurlar, Beluçlar, Araplar ve Yahudilerin bulunduğu diğer gruplar oluşturmaktadır.¹¹

1999 yılı Ağustos ayında Güney Azerbaycan Millî Azınlık Hareketi Enformasyon Merkezi'nin basında yayımlanmış bilgilerine göre İran'da yaşayan halkın %41,42'si Azerbaycan Türkü, %4,28'i Türkmen, %2,85'i Kaşkay'dır. Tat, Gilek, Talış, Bahtiyarî, Lur, Fars ve diğerlerinin nüfusu ise %31,42'dir (Akt.: Sarıkaya, 2006: 194).

İran'daki etnik grupları birleştiren dört temel unsur vardır: İslam öncesi Pers uygarlığı, İslam dini, özellikle Şii mezhebi etkisinde gelişen düşünce sistemi, çağlar boyu birlikte yaşayan toplulukların ortak tarihsel geçmişleri ve Farsçadır (Heyet, 1994: 94). Ancak 20. yüzyılın başlarına kadar Şii İslam anlayışı etrafında birbiriyle yakınlaşmış ve kaynaşmış, idarî bakımdan özerk olan etnik gruplar, Fars milliyetçiliğine dayalı merkezi bir devletin kurulması ile birlikte kutuplaşmaya ve kendi etnik kimliklerini öne çıkarmaya başlamışlardır.

Yeni burjuva ve siyasî kadrolar 1920'li yıllardan başlayarak ülkedeki dil çeşitliliğini gereksiz, bölgesel özerkliği ise silahlı anarşi ile aynı görüyorlardı. Çok dilli ve çeşitli medeniyete sahip toplumu; tek dilli, tek medeniyetli diğer bir ifade ile etnik bakımdan İran'ı homojen bir ülke olarak görmek istiyorlardı (Mustafayev, 2005: 29). Böylece İran'ı oluşturan etnik gruplar Farslık şemsiyesi altında tektipleştirilmeye başlanmış ve bu durum özellikle Pehleviler zamanında doruk noktaya ulaşmıştır. Rıza Şah, izlediği politikalar ile büyük oranda kendi içlerinde bağımsız hareket eden yerel güç odaklarının etkisini azaltarak Fars kimlikli Tahran yönetimini ülkeye hâkim kılmıştır.

1979'da İran'da Pehlevi Şahlık rejiminin çöküşü ve teokratik rejimin kuruluşu ile birlikte; Farslaştırma süreci artık eski Anglocu modelle değil, yeni eritme kazanı

¹⁰<http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/profiles/Iran.pdf> (29.03.2013).

¹¹<http://www.un.org.ir/content/islamic-republic-iran> (29.03.2013).

modeline uygun bir biçimde, yine sistemli ve planlı olarak Müslüman ümmet ve İranlılık söylemleri ile devletin resmî organları ve desteklediği birçok sivil kuruluş tarafından çeşitli kimliklendirme yöntemleriyle sürdürülmektedir (Dishkedouki, 2009: 85).

Yeni rejim bu süreçte din ve İranlılık adı altında Fars kültür unsurlarını diğer etnik gruplara dayatmaya başlamıştır. Bu durum çeşitli etnik gruplardan oluşan İran toplumunda gerilim yaratmakta ve Fars olmayan unsurları daha uç noktalara kaydırmaktadır. Zengin bir mirasa sahip olan İran kültürü bu süreç içerisinde günden güne birleştirici özelliğini yitirmektedir. İran kültüründen kopuşu, İranlılık üst kimliğindeki kırılma takip etmektedir. Bu durum, İran'ı oluşturan etnik gruplar arasında ayrışmayı da beraberinde getirmektedir.

Etnik gruplar arasında ortaya çıkan ayrışma çoğu zaman rekabete dönüşmektedir. Bunlardan en temel ve sarsıcı olanı Azerbaycan Türkleri ve Farslar arasındadır. Sarıkaya'ya (2007: 115-116) göre İran siyasî kültüründe ve siyasî tarihinde Farslar ve diğer etnik gruplar değil; Farslar ve Türkler vardır. Bu durum diğer etnik grupların varlığını ortadan kaldırmamakta sadece, onları bu iki odaktan birinin tarafına geçmeye zorlamaktadır.

2.3.2. İran'da Türk Halkları

İran Platosu, tarihin çok eski çağlarından başlayarak Türk soylu halklar için kimi zaman göç yolları üzerinde bir durak kimi zaman da üzerinde devlet kurulan bir vatan olagelmıştır. Söz konusu topraklar günümüzde de bu özelliği yitirmemiştir. Ancak İran'ın nüfus yapısına ve etnik dağılımına ait daha önce bahsi geçen verilere ek olarak göz önünde bulundurulması gereken nokta, bugün İran'ın nüfusunun kaçta kaçını Türk soyluların oluşturduğunun açıkça bilinmemesidir (Özönder, 2002: 17).

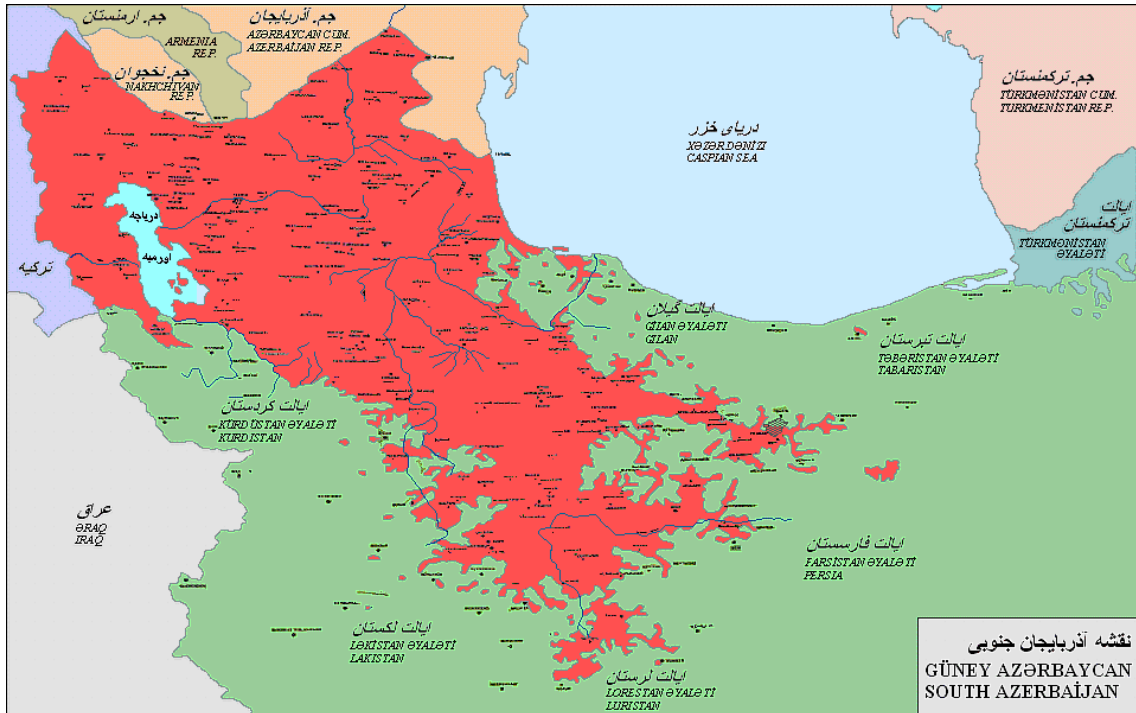
İran topraklarında yaşayan Türk halkları başlıca üç bölgede yoğun olarak yaşamaktadırlar. Bu bölgeler Kuzeybatı İran, Kuzeydoğu İran, Güney ve Orta İran'dır. Danışver'e göre "İran'ın 300.000 km²'lik bölümünde Türkler yaşamaktadır. Bu da Kuzey Azerbaycan'ın dört katına ve Türkiye'nin %40'ına eşittir" (2004: 8). Bu bölgelerin dışında da İran'ın hemen her ostanında yerleşik Türk halklarına rastlanmaktadır.

İran'daki Türk halkları; Azerbaycan Türkleri, Kaşkaylar, Horasan Türkleri, Türkmenler, Kazaklar, Afşarlar, Karapapaklar, Halaçlar, Bayatlar, Kaçarlar, Şahsevenler, Şahayağı Türkleri, Karadağlılar, Kengerlular, Hamse Türkleri, Huzistan Türkleri, Kirman Türkleri, İsfahan Türkleri, Horasanî ve Boçağçiler, Sungur Türkleri, Karâyîler, Karaçorlular, Karagözlüler ve diğer küçük boylar olarak sıralanabilir (Kafkasyalı, 2011: 5-6).

Araştırma kapsamında konunun dağılmaması için bütün bu toplulukların üzerinde durmak yerine nüfus ve etkinlikleri fazlasıyla göze çarpan Azerbaycan Türkleri, Kaşkaylar ve Türkmenler hakkında bilgi verilecektir.

2.3.2.1. Azerbaycan Türkleri

Türk halklarının yoğun olarak yaşadığı üç bölgeden en büyüğü ve en kalabalığı, merkezi Tebriz olan Kuzeybatı İran, Azerbaycan ya da Güney Azerbaycan diye adlandırılan bölgedir. Bu bölge Tahran'ın güney ve batı mahallelerinden başlayarak içerisine Kazvin, Zencan, Erdebil, Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan ostanlarının yanı sıra Hemedan, Merkezi, Kum, Kürdistan ve Gilan ostanlarının bir kısmını da içine alır. Kafkasyalı'ya (2011: 70) göre İran'daki Türklerin dörtte üçü bu bölgede yaşamaktadır.



Şekil 6: Azerbaycan Türklerinin İran'daki Dağılımları¹²

Azerbaycan, verimli toprakları, çok sayıda ırmağı ile İran'ın en verimli tarım alanlarına, henüz işlenmemiş çok sayıda petrol yataklarına sahiptir. Bunun yanında Türkiye, Azerbaycan ve Ermenistan'a olan sınırı ile de jeopolitik olarak dikkat çekici bir konumu vardır. Başta Tebriz olmak üzere Urumiye ve Erdebil gibi şehirler son bin yılda İran'da ortaya çıkan çoğu ekonomik, sosyal ve siyasal hareketlere ev sahipliği yapmıştır. Özellikle Tebriz şehri, İran'ın Batı'ya açılan kapısı olmuş, ülkeye gelen pek çok yenilik ilk olarak Tebriz'de uygulamıştır.

Dishkedouki'ye göre Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Erdebil, Zencan, Kazvin ve Hemedan gibi eyaletlerin %90'dan fazlasını Türkler oluşturduğu tahmin edilmektedir (2009: 18-19). Ancak İran'ın en geniş etnik gruplarından olan Azerbaycan Türkleri, çoğu zaman İranlı kimliğine asimile edilmiş bir halk olarak görülmektedir. Hâlihazırda İran İslam Cumhuriyeti'nin her kademesinde Azerbaycan Türklerine rastlanmakla birlikte bu durum değişen dünya şartları içerisinde bir kimlik sorununu beraberinde getirmektedir.

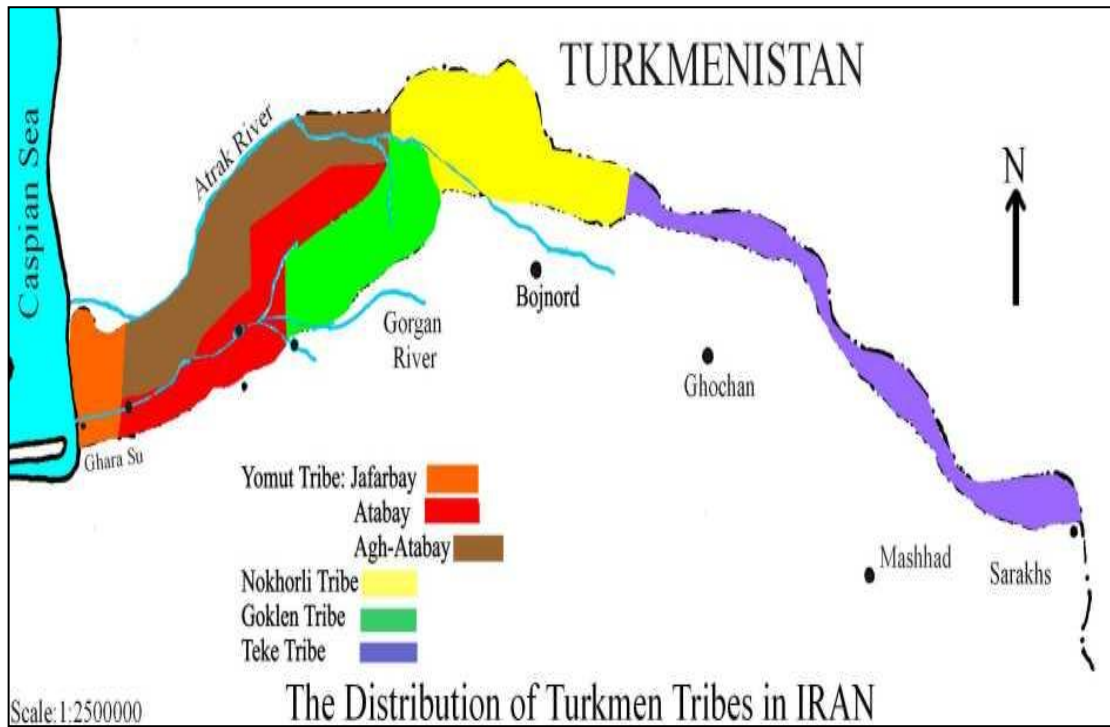
Türkçe konuşan Şii Müslüman gelenekli bir toplum olan Azerbaycan Türkleri Rusya, İran ve Türkiye'nin kesiştiği yerde konumlanmış olup, bu üç imparatorluktan etkilenmiş, Türk, İranlı, Müslüman ve Azerbaycanlı gibi birçok alternatif ve çok zaman yarışan kimliklere dâhil edilmişlerdir (Shaffer, 2001: 20). Ancak İran'ın yüzyıllık Fars merkezli politikaları Azerbaycan Türkleri arasında Türklük bilincinin ciddi bir şekilde uyanmasına neden olmuştur. Bu nedenle İran'ın en etkili etnik grubu olarak ele alınabilecek Azerbaycan Türklerinin vereceği kararların İran devletini ve bölgeyi derinden etkileyeceği söylenebilir.

2.3.2.2. Türkmenler

İran'da Türk halklarının yoğun bir şekilde yaşadığı ikinci bölge Horasan ya da Türkmensahra olarak adlandırılan Kuzeydoğu İran'dır. Bu bölge Hazar denizinin doğu ucundan başlayarak Türkmenistan sınırı boyunca devam eder ve Afganistan sınırına kadar uzanır (Kafkasyalı, 2010: 101). Bahsi geçen bu bölge Gülistan, Kuzey Horasan ve

¹²<http://www.guneyazerbaycankurtsorunu.blogcu.com> (29.03.2013)

Razavî Horasan ostanlarını kapsamaktadır. Türkmenler daha çok Gülistan ostanında yaşamaktadır.



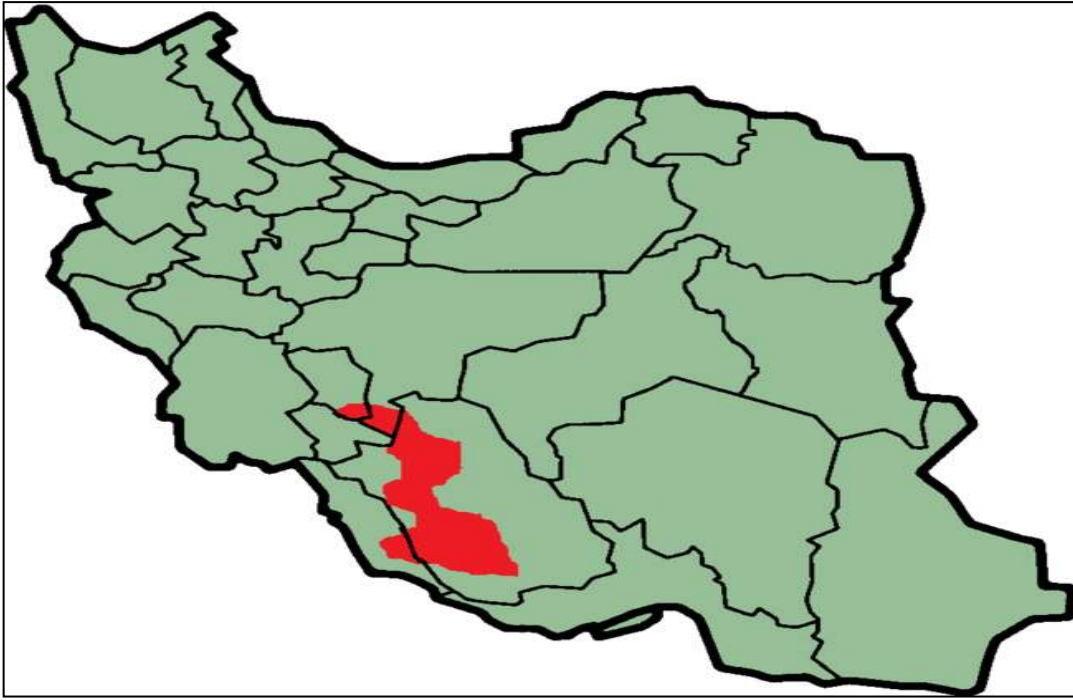
Şekil 7: Türkmenlerin İran'daki Dağılımları¹³

Blaga'ya göre İran Türkmenlerinin sayısı 500.000 dolayındadır. Türkmenler kendi sayılarını 2 milyon olarak kabul eder. Bunların %20'si kentlerde, geri kalan kısmı köylerde yaşar (1997: 315). Türkmenler geleneksel yaşam tarzlarını sürdürmekle birlikte büyük çoğunluğunun Sünni olması sebebiyle Şii-İslam ağırlıklı sisteme dâhil olmakta sorunlar yaşamaktadırlar.

2.3.2.3. Kaşkaylar

Kaşkaylar, Güney ve Orta İran'da yaşayan büyük bir Türk topluluğudur. Yaşadıkları coğrafya Fars ve Lur gibi İran'ın güney ve orta bölgelerinde yaşayan halklar tarafından çevrelenmiştir. Bu nedenle Kuzeybatı ve Kuzeydoğu Türklüğünden uzaktadırlar. "Kaşkayiler İran'ın İsfahan, Fars, Köhlükiye ve Boyurahmet, Buşehir, Huzistan bölgesinde yaşamaktadır" (Kalafat, 2005: 28).

¹³<http://www.steppes.proboards.com> (29.03.2013)



Şekil 8: Kaşkayların İran'daki Dağılımları¹⁴

Kaşkaylar Zagros dağlarındaki yaylalarda daha çok hayvancılıkla uğraşan bir halktır. Yılda iki sefer göç ederler. İlk göçleri ilkbaharda ikinci göçleri ise sonbaharda gerçekleşir. Günümüzde Kaşkayların yarısından fazlası zorunlu iskâna tâbi tutulmuştur. Yerleşik hayata geçen Kaşkaylar daha çok Fars eyaletinin Firuzabad şehrinde otururlar, bunun yanında Şiraz'da da önemli bir yerleşik Kaşkay nüfusu barınmaktadır.

2.3.3. İran'da Türkçe Öğretimi

İran halkı Farsça ile beraber pek çok dili günlük yaşamında kullanır; okullarda, özel kurslarda, üniversitelerde pek çok yabancı dil öğretilir. Ancak bu diller içerisinde Türkçenin yeri biraz farklıdır. Bunun nedeni Türkçenin İran'da iki farklı kavramı ifade etmesinden ileri gelir.

Türkçe, öncelikle İran'da konuşulan diğer Türk dillerini de içine alacak şekilde Azerbaycan Türkçesini ifade eder; daha sonra ise ülkenin batı komşusu Türkiye'nin resmî dili olan Türkiye Türkçesi akla gelir. Blaga'nın (1997: 273) da işaret ettiği gibi tarihte Türkiye'de konuşulan Türkçeye, Torki-ye Osmanî veya Torki-ye Rumî; İran'da

¹⁴<http://www.fa.wikipedia.org/wiki/کَشْکَای> (01.04.2013)

konusulan Türkçeye ise Torkî-ye Kızılbaşî adı verilmiştir. Günümüzde ise İran'da konuşulan Türkçeye Torkî, Azerî, Turkî dili, Torkî-ye Azerî isimleri verilirken Türkiye Türkçesi, Estantbulî ya da Torkî-ye Estantbulî olarak anılmaktadır. Hatta Allame Tabatabâî Üniversitesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne Azerbaycan Türkçesi ile karışmaması için “Goruh-e Zeban ve Edebiyat-e Torkî-ye Estantbulî” adı verilmiştir. Bu nedenle İran'da Türkçe öğretimi ele alınırken, konuyu İran'daki Türk dillerinin öğretimi ve Türkiye Türkçesinin öğretimi şeklinde iki ayrı başlık altında incelemenin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

2.3.3.1. İran'da Türk Dillerinin Öğretimi

Türkiye Türkçesinin, Eski Anadolu Türkçesi ile başlayan müstakil yazı geleneği, modern Türkiye Türkçesi ile sürerken, Azerbaycan Türkçesi, özellikle son iki yüzyıldaki siyasal gelişmeler nedeniyle, istikrarlı bir gelişme sürecine kavuşmadan üç ayrı siyasî coğrafyaya dağılmış, kudretli bir yazı dili geleneği oluşturmamıştır (Eker, 2008: 189). İran sınırları içerisinde kalan Azerbaycan Türkleri ise aynı inancı paylaştıkları Farısların etkisinden kurtulamamışlardır.

Türk soylu halkların yoğunluğu ve Pehlevi hanedanlığının kurulmasına kadar geçen bin yıl boyunca ülkeyi yöneten Türk hanedanlarının iktidarına rağmen Türkçe, İran'da resmî dil olarak kabul edilmemiştir. Bununla birlikte Azerbaycan Türkçesi; Şah İsmail'den başlayarak Kaçar hanedanlığının sonlarına kadar Farsça ile birlikte devlet erkânı tarafından kullanılan bir dil olmuştur.

Sarrafi'ye göre Türklerin hâkim olduğu zamanlarda İran'da dil konusu o kadar önemli olmamıştır çünkü eğitim ve öğretim o şartlarda çok yaygın değildir ve medya da söz konusu olmadığı için hangi dilde yayın yapılacağı konusu da mesele olmamıştır (2006: 176). İran'da dil sorunun ortaya çıkması 1906'da kabul edilen anayasa ile başlar. Bu anayasaya göre Farsça ülkenin tek resmî dili olarak kabul edilir.

Kaçarların yerini Pehlevi hanedanlığının alması ile birlikte İran'daki bin yıllık Türk hâkimiyeti sona erer ve asırlar sonra ilk defa İran yönetimine Fars soylu bir aile hâkim olur. Rıza Şah'ın iktidara gelmesiyle Türkçe yasaklanır. Bu durum ülkede büyük bir rahatsızlık yaratır. Bu yasağın kapsamı o kadar genişler ki Türkçe ağıt söylemek

dahi suç sayılır (Bayır, 1999: 112). Böylece İran'daki diğer diller gibi Azerbaycan Türkçesi de Farsçanın baskısı altında gerilemeye ve sıkışmaya başlar.

Pehlevi yönetimi Türkçeyi yasaklamakla kalmaz aynı zamanda Türk soylu nüfusu eritmek için çeşitli politikaları uygulamaya koyar. Eritme politikalarının ilk adımı olan Azerî teorisi de bu dönemde ortaya atılmıştır. Bu teori, kendisi de Türk soylu olan Ahmet Kesrevî tarafından ortaya atılmış; devlet tarafından da desteklenmiştir. Kesrevî'nin (2006) teorisine göre Azerîler Aryan'dır. Azerbaycan halkının dili Türklerin bölgeye gelmesinden sonra değişmiştir. Onlar her ne kadar Türkçe konuşsa da aslında Aryan'dırlar. Bu teori günümüzde de Rashidvash (2012) gibi bazı bilim insanları tarafından dile getirilmektedir.

Gerçekleşen İslam Devrimi'nin ardından "Encümen-i Azerbaycan" kurulmuş ve yayımladığı manifesto ile Azerbaycan'ın millî dil ve kültürünün tanınmasını, Azerbaycan Türklerine mahkemelerde ve diğer resmî kurumlarda ana dillerini kullanma haklarının verilmesini talep etmiştir (Shaffer, 2001). Yine bu dönemde Azerbaycan ve Türkmen dillerinde 130 cilt kitap basılmıştır (Heyet, 2004: 361). Devrim ile gelen görece serbestlik yine de İran'daki Türk soylu halkların beklentilerini karşılamamıştır.

İslam Cumhuriyeti'nin kurulması ile birlikte birçok Azerbaycan Türkü devlet kademelerinde önemli makamlar edinmiş, Azerbaycan Türkleri ekonomik ve siyasî olarak güç kazanmıştır. Ancak yine de Pehlevi döneminden kalma eritme ve baskı politikaları inanç kisvesi altında örtülü olarak devam etmiştir (Shaffer, 2001; Turan, 2011). Özönder'e (2002: 19) göre Türkler arasında bile ortak anlaşma dili olarak Farsçayı mecbur eden İran anayasası, Türkçeyi bölge ve uruk dili kategorisine sokmakta ve üstelik Kuran dili olduğu ve Fars edebiyatına nüfuz sağlayacağı gerekçeleriyle bütün İran nüfusunu Arapçaya mahkûm etmektedir. Bu mahkûmiyet İran'da yaşayan başta Azerbaycan Türkleri ve Fars olmayan diğer etnik gruplar arasında pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan birisi ana dili Farsça olmayan çocukların ana dillerini nasıl ve ne şekilde öğrenecekleridir.

1889 yılında Hacı Mirza Hüseyin Tebrizî, Tebriz ve Urumiye'de Batı tarzı eğitim veren okullar açmıştır. Bu okullarda eğitim Azerbaycan Türkçesi ile verilmiştir. Hatta Tebrizî, Azerbaycan Türkçesi dersleri için kendisi "Ana Dili" isimli bir kitap da yazmıştır (Blaga, 1997; Dorrany, 1389). Ancak 1900'lü yıllarda Azerbaycan'daki

okullarda Türkçe eğitim yasaklanarak eğitimin Fars dilinde verilmesi zorunlu hâle getirilmiştir (Laziboğlu, 1980: 197).

Bu tarihten sonra Azerbaycan’da Azerbaycan Türkçesinin öğretim dili olması için iki defa girişimde bulunulmuştur. Bunlardan birincisi Şeyh Muhammet Hıyabanî’nin önderliğinde kurulan Tebriz merkezli Azadistan Cumhuriyeti’nde resmî dil olarak Türkçenin kabul edilmesi; ikincisi ise 1946 yılında yine Tebriz’de kurulan Pişevârî hükümetinin Türkçeyi tekrar resmî dil ilan ettiğini duyurmasıdır. Ancak bu iki hükümet de kısa bir süre sonra Şah’a bağlı güçler tarafından devrilmiştir.

Günümüzde Azerbaycan Türkleri kendi dillerinin yanında Farsçayı da ana dilleri gibi kullanmaktadırlar. Başta Tahran ve Tebriz olmak üzere sosyal ve ekonomik düzeyi yüksek, eğitilmiş ailelerde büyük oranda dil kayıpları görülmektedir. Yeni nesiller gerek söz varlığı gerekse söz dizimiyle büyük oranda Farsça kodlar taşıyan bir Türkçe konuşmaktadır (Eker, 2008: 193).

İran Dışişleri Bakanı Ali Ekber Salihi’nin Ocak 2012 tarihinde verdiği bir demece göre İran nüfusunun %40’ı Türkçe konuşmaktadır.¹⁵ Ancak Türkçenin çeşitli şivelerini konuşan bu kalabalık nüfus, kendi dillerini okullarda öğrenme ve bu dilde eğitim hakkından yararlanamamaktadır. “Millî Eğitim Bakanlığının yarı gizli genelgeler aracılığıyla verdiği resmî talimatlarda oku öğretmenleri, Türklerin bulunduğu bölgelerde, okullarda kesinlikle Farsçanın dışında herhangi bir dilde konuşulmaması ve konuşturulmaması konusunda her yıl uyarmaktadır” (Dishkedouki, 2009: 98).

Ana dillerini öğrenemeyen ve ana dilinde eğitim alamayan çocukların başarıları da İran’ın diğer bölgelerine göre daha düşük seviyede seyretmektedir. İlkokula başlayan her çocuktan ana dillerini unutup Farsça öğrenmeleri beklenmektedir. Maghsoudi (2010) tarafından gerçekleştirilen, Arak şehrindeki iki dilli Azerbaycan Türkü öğrenciler ile ana dili Farsça olan öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerini etkileyen dil, eğitim ve sosyal değişkenleri karşılaştırdığı araştırmada, iki dilli öğrencilerin ana dili öğretiminden kaynaklanan eksiklikler nedeniyle yabancı dil öğrenmede ana dili Farsça olan öğrencilerden daha başarısız oldukları ortaya çıkmıştır.

Keshavarz ve Astaneh’nin (2004), 30 Türk dilli, 30 Ermeni dilli ve 30 Fars dilli öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada iki dilli Ermeni öğrencilerin Farsçanın yanında

¹⁵<http://www.youtube.com/watch?v=Vc9WJ9U2uHo> (24.03.2013)

ana dili olarak Ermenice eğitimi de aldıkları için İngilizce kelime testlerinde daha başarılı oldukları, bununla birlikte Türkçeyi evde öğrenen ve okulda sadece Farsça eğitim gören iki dilli Türk öğrencilerin, İngilizce kelime testlerinde Ermeni öğrenciler kadar başarılı olmadıkları tespit edilmiştir.

Bugün İran’da Azerbaycan Türkçesi ilkokuldan üniversiteye, her düzeyde eğitim veren kurumların dışına itilmiş, herhangi alanda bilim ve düşünce üretme gücünü üretme özelliğini kaybetmek üzeredir. İran’ın ülkede konuşulan diğer diller ile ilgili politikaları sonucunda İran’ı bin yıl boyunca yöneten hükümdarların dili olan Azerbaycan Türkçesi, günlük hayatta kısıtlı bir çevrede yaşamaya mahkûm edilmiştir. Ancak Azerbaycan Türkleri arasında giderek artan ana dili bilinci, değişen bölgesel ve küresel eğilimler, ana dili eğitimine yönelik taleplerin daha çok gündeme getirileceğini düşündürmektedir.

2.3.3.2. İran’da Türkiye Türkçesinin Öğretimi

Sahip olduğu Türk soylu halkların yoğunluğuna, Türkiye ile coğrafi ve kültürel yakınlığına rağmen İran’da Türkiye Türkçesinin öğretiminin köklü bir geçmişi yoktur. Resmî olarak Türkiye Türkçesinin öğretimi, Türkiye’nin Tahran Büyükelçiliği kançılıryasında 1993 yılında “Türkçe Öğretim Merkezi” (Temizel, 2007: 547) kurulmasıyla başlamaktadır.

İran’da Türkiye Türkçesi öğretiminin daha çok Türkiye’nin çabaları ve bazı kişilerin özel girişimleri ile gerçekleştiği görülmektedir. İran yönetimi Türkiye ile dostluk temeline dayalı ilişkiler yürütmesine karşın Türkiye’nin ülke içerisindeki etki alanını genişleteceği ve Türk soylu halklar arasında ayrılıkçı hareketlere neden olacağı endişesi nedeniyle Türkçe öğretimine mesafeli bir duruş sergilemektedir.

İran halkı hangi etnik gruba dâhil olursa olsun Türkçe öğrenmeye büyük bir istek duymaktadır. Türkiye Türkçesi, İngilizce, Fransızca, Almanca gibi Batı dillerinden sonra en çok rağbet gören yabancı dillerden biridir. Şu anda İran’da Türkiye Türkçesi öğretiminin yapıldığı 3 resmî kurum ve bu kurumlardan ayrı olarak İran’ın çeşitli şehirlerinde Türkiye Türkçesinin öğretildiği özel kurslar bulunmaktadır. Türkçenin öğretildiği resmî kurumlar: Allame Tabatabâi Üniversitesi Fars Edebiyatı ve Yabancı

Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tahran Büyükelçiliği İlkokulu ve Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezidir.

Allame Tabatabâi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Allame Tabatabâi Üniversitesi Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye ve İran arasında imzalanan ikili anlaşmalar ile kurulmuştur. Bölüm, Türk Dili ve Edebiyatı adıyla geçmekle birlikte daha çok “Goruh-e Zeban ve Edebiyat-e Torki-ye Estantbuli” yani İstanbul Türkçesi Bölümü olarak anılmaktadır.

Bölüm 2003-2004 eğitim öğretim yılında 30 kişilik kontenjanla öğrencilere kapılarını açmıştır (Temizel, 2007: 551). Bölümün açılışında Türkiye, eğitim materyalleri ve öğretim üyesi konularında yardımcı olmuştur. 2004-2005 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesinden görevlendirilen Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç, bölümün düzenlenmesinde yardımcı olmuştur. Hâlihazırda bölümde dersler yerel öğretim üyelerinin yanında Türkiye tarafından görevlendirilen akademisyenler tarafından verilmektedir. Ancak gerek öğrenci sayısı gerek alanında uzman öğretim üyesi sayısı konusunda sıkıntılar mevcuttur.

Ankara Üniversitesi dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi Fars Dili ve Edebiyatı Bölümünün 75 yıllık olduğu (Turgut, 2010: 83), Türkiye’deki pek çok üniversitede Fars dili ve edebiyatı ile ilgili kürsülerin bulunduğu ve bu kürsülerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verildiği göz önünde bulundurulursa İran gibi Türk Dünyası için kilit konumdaki bir ülkede sadece bir adet Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün bulunması ve bu bölümün de İran’daki diğer yabancı dil bölümlerine göre geri planda kalması düşündürücüdür.

Tahran Büyükelçiliği İlköğretim Okulu

Tahran Büyükelçiliği İlköğretim Okulu, İran’da örgün eğitim veren ve ana dili olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı Türkiye Cumhuriyeti’ne bağlı ilk ve tek kurum olma özelliği taşımaktadır. Okul, 11 Eylül 2011 tarihinde faaliyete geçmiştir. Okulun resmî açılışı ise 5 Ocak 2011’de Türkiye Cumhuriyeti dışişleri bakanı Ahmet Davutoğlu ve İran İslam Cumhuriyeti dışişleri bakanı Ali Ekber Salahi’nin katıldığı bir törenle gerçekleşmiştir.

Tahran Büyükelçiliği İlköğretim Okulu, Ferdowsi Caddesi 337 numaralı Türkiye Cumhuriyeti Tahran Büyükelçiliği kançılıyasında, daha önce Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Türkçe kursu olarak faaliyet gösteren hizmet binasındadır.

İran'ın Türkiye'de açmış olduğu okulların neredeyse yüz yıllık olduğu göz önünde bulundurulursa Türkiye'nin Tahran'da bir okul açma noktasında geç kalmış olduğu söylenebilir. Okul, İran okullarına veya uluslararası eğitim veren kurumlara giden Türk öğrencilerin, uyum sorunları yaşamaları ve ana dillerini sağlıklı bir şekilde edinmemeleri üzerine açılmıştır. Tahran Büyükelçiliği İlköğretim Okulu aynı zamanda bakanlık tarafından açık öğretim ortaokulu ve lisesi sınav merkezi olarak İran'daki yetkilendirilen tek okuldur.

Okulun eğitim kadrosunu 4'ü merkezden atanan, 6'sı sözleşmeli çalışan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Okul, ilk olarak 32 öğrenci ile eğitime başlamıştır. Şubat 2012 tarihi itibarıyla öğrenci sayısı 53'tür. Öğrenciler, çeşitli sebeplerle Tahran'da yaşayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının çocuklarına hizmet vermekle birlikte Azerbaycan Cumhuriyeti Büyükelçiliği çalışanlarının çocukları da okula kayıt yaptırabilmektedir. Türkiye ve İran arasındaki anlaşma gereğince okula İran vatandaşları kabul edilmemektedir.

Okulda çocukların Türkçe eğitimleri esastır. Bunun yanında her kademedeki öğrencilere 7 saat İngilizce, 1 saat de Farsça dersi verilmektedir. Okul, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği müfredata ve yönetmeliklere tabidir. Ancak merkezden belirlenen plan ve programı İran şartlarında uygulanmasında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Okul müdürü Servet Akdeniz (Kişisel görüşme, 20 Şubat 2012) İran'ın resmî tatil günlerine ve kış mevsiminde hava kirliliğinden dolayı Tahran'da okulların sık sık tatil edilmesi nedeniyle Ankara'da belirlenen yönetmeliklere göre okul yönetiminin zor olduğuna dikkat çekmektedir.

Gelecek yıllarda okulun öğrenci sayısının artacağı göz önünde bulundurulursa elçilik kançılıyasına sıkışmış okulun yer sıkıntısı yaşayacağı düşünülmektedir. Okulun daha büyük ve elçilikten bağımsız bir binaya taşınmasına ise İran hükümeti sıcak bakmamaktadır.

Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

Yunus Emre Vakfı, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını dünyanın çeşitli ülkelerindeki insanlara tanıtmak amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanun ile bir kamu vakfı olarak kurulmuştur. Vakfın merkezi Ankara'da bulunmaktadır.

Vakfa bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü, Türk kültürünün, dilinin, edebiyatının ve tarihinin daha iyi tanıtılması ve anlaşılması amacıyla daha çok yurt dışında faaliyet gösteren bir enstitüdür. Enstitünün başta Balkanlar, Orta Doğu ve Batı Avrupa olmak üzere dünyanın çeşitli yerinde Türk kültür merkezleri açmaktadır. Bu merkezler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe, Türk mutfağı ve Türk sanatları ile ilgili kurslar düzenlenmekte; çeşitli konularda konferanslar verilmektedir. Bunun yanında ilgili ülkelerdeki Türk vatandaşlarının dillerini daha yakından tanımaları sağlanarak Türkiye ile kültürel bağlarının devamı sağlanmaktadır.

Mayıs 2013 itibariyle Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olarak çalışan kültür merkezi sayısı 24'tür. Bu merkezlerden biri olan Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, 28 Mart 2012 tarihinde dışişleri bakanı Ahmet Davutoğlu'nun katıldığı bir törenle Jordan/ Shadi Saidi Sokağı 12 numaralı binada faaliyete başlamıştır.

Tahran Yunus Türk Kültür Merkezi, daha önce Tahran Büyükelçiliği kançılıryasında hizmet veren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Türkçe kursunun Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde kurumsal bir kimlik kazanarak yeniden düzenlenmesi ile oluşturulmuştur.

Kültür merkezi, Tahran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten tek resmî kurum olma özelliği taşımaktadır. Merkeze ait binada derslikler, kütüphane, konferans salonu ve kantin bulunmaktadır. Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, hâlihazırda İran genelinde faaliyet gösteren en kapsamlı ve en faal yabancı kültür merkezidir.

Merkezin bünyesinde ana dili Türkçe olan 11 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin önemli bir kısmı Ankara'daki Yunus Emre Enstitüsü tarafından atanmışlardır. Merkez, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı diğer kültür merkezileri içerisinde en kalabalık olanıdır. Mart 2013 tarihi itibariyle 600'e yakın öğrencisi vardır. Merkezde verilen Türkçe kursları güz, kış ve bahar olmak üzere üç dönem şeklinde düzenlenmektedir.

Diğer kültür merkezlerinde olduğu gibi Tahran'daki kültür merkezindeki Türkçe kurslarında da sarmal yapıda dil öğretimi uygulanmakta; öğretim Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri ve dil düzeylerine uygun olarak düzenlenmektedir.

Türkçe kursları A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinden oluşmaktadır. Düzeyler kendi içerisinde her biri 72 saatlik alt düzeylere ayrılmaktadır.

DÜZEY	DERS SAATİ	KUR	KİTAP / SAFYA	SINAV	SERTİFİKA
A1	72 SAAT	A1.1	1.Kitap (6-43 s.)		
	72 SAAT	A1.2	1.Kitap (44-79 s.)	Sertifika Sınavı	A1 SERTİFİKASI
A2	72 SAAT	A2.1	1.Kitap (80-115 s.)		
	72 SAAT	A2.2	1.Kitap (116-151 s.)	Sertifika Sınavı	A2 SERTİFİKASI
B1	72 SAAT	B1.1	2.Kitap (6-41 s.)		
	72 SAAT	B1.2	2.Kitap (42-77 s.)		
				Ara Sınav	
	72 SAAT	B1.3	2.Kitap (78-113 s.)		
	72 SAAT	B1.4	2.Kitap (114-149 s.)	Sertifika Sınavı	B1 SERTİFİKASI
B2	72 SAAT	B2.1	3.Kitap (6-41 s.)		
	72 SAAT	B2.2	3.Kitap (42-77 s.)	Sertifika Sınavı	B2 SERTİFİKASI
C1	72 SAAT	C1.1	3.Kitap (78- 113 s.)		
	72 SAAT	C1.2	3.Kitap (114- 149 s.)	Sertifika Sınavı	C1 SERTİFİKASI

Şekil 9: Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Türkçe Kursları Kur Düzeni

Kurların içeriği Yeni Hitit Dil Öğretim Seti esas alınarak belirlenmiştir. Buna göre hangi kurda, hangi kitabın, ne kadarlık kısmının okutulacağı önceden bellidir. Öğrencilerin bir üst kura geçmeleri onların kur sonunda yapılan sınavda gösterdiği başarıya bağlıdır.

Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten özel kurumlar da başta Tahran ve Tebriz olmak üzere İran'ın genelinde faaliyet göstermektedir. Bu kurumlarda Türkçe, daha çok yerel okutmanlar tarafından öğretilmektedir. Ancak yerel okutmanların sıklıkla Türkiye Türkçesi öğretimi sırasında Azerbaycan Türkçesine ait unsurlara yer vermeleri, Türkiye Türkçesine hâkim olmayışları bir sorun olarak belirmektedir.

2.3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılar ve Yazılı Anlatım

İran, topraklarının genişliği ve bölgesinin en büyük nüfusa sahip ülkesi olması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Türkiye'nin etkin olduğu pek çok Avrupa ve Asya ülkesinden çok daha fazla potansiyele sahiptir. Buna İranlıların Türkçeye duydukları yoğun ilgi ve derin sevgi de eklenince bu ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda İran'ın önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bu ülke için çok yeni olması, İran'ın muhafazakâr bir dil politikası izlemesi ve ülke içerisinde başka ülkelere bağlı kurumların faaliyetlerine yönelik çeşitli kısıtlamalar bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır.

İran toplumunun farklı etnik gruplardan meydana gelmesi, Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıflarda öğrenciler arasında derin farklılıklara neden olmaktadır. Bir sınıfta ana dili Türk şivelerinden herhangi biri olan öğrencilerin yanında ana dili Türkçe ile hiçbir akrabalık bağı bulunmayan dillerden biri olan öğrenciler bulunabilir. Bu gibi durumlar ana dili bir Türk şivesi olan öğrencilerin, ana dili diğer diller olan öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye daha yatkın oldukları sonucunu doğursa da bu durum, ilerleyen aşamalarda onları daha az Türkçe çalışmaya ve Türkçeyi kendi şiveleri ile karıştırmaya itmektedir. Bunun yanında hiçbir Türk şivesini bilmeyen öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinin başında zorlansalar da Türkçeyi öğrenmek için daha çok çaba sarf ettikleri ve ilerleyen aşamalarda daha temiz bir İstanbul Türkçesi ile konuşup yazdıkları görülmüştür.

Ana dilinden kaynaklı sorunların yanında gerek İran kültüründen gerek İran eğitim sisteminden kaynaklanan aşırı öz güven, çoğu zaman öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. İranlı öğrenciler her ne kadar öğretmenlere büyük bir saygı beslese de kendilerine duydukları aşırı öz güven öğrencilerin dersin akışını bozacak davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Bunun yanında yine aynı sebepten öğrenciler yaptıkları hataları fark etme ve düzeltme konusunda isteksiz davranabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar için diğer becerilere göre en fazla ihmal edilen ve en zor geliştirilen etkinlik alanı yazmadır. Türkçe öğrenen İranlıların yazma becerisini geliştirmekte çok istekli oldukları söylenemez. Buna pek çoğunun günlük hayatta ana dilleri ile bir şeyler yazma alışkanlığının olmaması da eklenince Türkçe yazma, daha çok derslerde yapılan yazma etkinlikleriyle sınırlı kalmaktadır.

Çok geniş bir yaş aralığına sahip olan İranlı öğrencilerin yazmaya karşı tutumları Türkçe öğrenme amaçlarına göre değişmektedir. Amacı Türkiye’de üniversite eğitimi almak olan genç öğrenciler yazmaya karşı daha istekliken amacı izledikleri Türk dizilerini anlamak olan orta yaşlı öğrencilerin yazmaya karşı kayıtsız kaldıkları söylenebilir.

İranlılar, herhangi bir konuda Türkçe bir metin yazmak istediklerinde pek çok sorunla karşılaşmakta ve yazılı anlatımlarında metnin anlamını ve akışını bozacak yanlışlar yapmaktadırlar. İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar dil bilim temelli yanlışlar ve süreç temelli yanlışlar (Keshavarz, 2011: 83-84) olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir.

Dil bilim temelli yanlışlar, öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yapmış oldukları, kaynağını genellikle ana dillerinden ya da bildikleri diğer yabancı dillerden yaptıkları aktarımların oluşturduğu yanlışlardır. Dil bilim temelli yanlışlar, yazım, noktalama ve ses bilimsel yanlışlar, sözcük-anlamsal yanlışlar ve biçim-söz dizimsel yanlışlar olmak üzere üçe ayrılır.

Yazım, noktalama ve ses bilimsel yanlışlar, Türkçe yazım, noktalama ve ses bilimine ait kuralların öğrenciler tarafından göz ardı edilmesi, iyi öğrenilmemesi ya da bilinmemesine bağlı olarak ortaya çıkan yanlışlardır. Bu yanlışlar;

- Türkçenin Latin temelli, Farsçanın Arap temelli alfabe kullanmasından,
- Öğrencilerin Türkçeyi, bildikleri diğer Latin temelli alfabe kullanan dillere göre yazmalarından,
- Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kelimelerin farklı şekillerde telaffuz edilmesinden,
- Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememesinden,
- Türkçe ve Farsça arasındaki ses bilimsel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Sözcük-anlamsal yanlışlar, bir cümlede anlatılmak isteneni ifade etmek için yanlış kelimenin seçilmesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu yanlışlar;

- Türkçe ve Farsçadaki ortak kelimelerin iki dilde farklı anlamlarda kullanılması

- Farsçada bulunan kelimelerin Türkçede de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Diğer Türk şivelerinde bulunan kelimelerin Türkiye Türkçesinde de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin etkisi ile Türkçede bulunmayan yabancı kelimeleri kullanmalarından,
- Öğrencilerin Türkçe kelimelerdeki anlam farklılıklarına hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Biçim-söz dizimsel yanlışlar, öğrencilerin bildiği diğer dillerdeki biçim ve söz dizimsel unsurları Türkçeye aktarmalarına bağlı olarak ortaya çıkan yanlışlardır. Bu yanlışlar;

- Türkçede bulunmayan Farsça biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından,
- Türkiye Türkçesinde bulunmayan ancak diğer Türk şivelerinde bulunan biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Süreç temelli yanlışlar, öğrencilerin Türkçe kullanımları sırasında yaptıkları yanlışlardır. Süreç temelli yanlışların dil kurallarının tam olarak kavranamamasına, yanlış öğrenmelere ve yanlış stratejilerin seçimine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu hata türü, unutma, ekleme, yerine geçme ve sıralama olarak dörde ayrılmaktadır (Keshavarz, 2011: 99).

Unutma, öğrencinin Türkçe yazarken gerekli olan bir dil bilimsel unsuru kullanmamasından kaynaklanan yanlışlardır.

Ekleme, öğrencinin Türkçe yazarken gereksiz yere fazladan bir dil bilimsel unsuru kullanmasından kaynaklanan yanlışlardır.

Sıralama, öğrencinin Türkçe yazarken dil bilimsel unsurları yanlış bir sıra ile kullanmasından kaynaklanan yanlışlardır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarını değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel niteliktedir. Betimsel nitelikteki araştırmalar, “olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır” (Kaptan, 1991: 60).

Alan araştırması yönteminin seçildiği çalışmada *tarama modeli* kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009: 77). Bununla birlikte verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel ve nitel özelliklere sahip karma bir araştırma olduğu söylenebilir.

3.2.Çalışma Evreni

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlılar oluşturmaktadır. Ancak bu evrenin tamamına ulaşma olanağı olmadığından araştırma için bir çalışma evreni seçilmesi uygun görülmüştür.

Simith'e (1975: 107) göre çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Pratikte, araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçların da, yalnızca bu sınırlı evrene genellenmesi kaçınılmazdır (Akt.: Karasar, 2009: 110).

Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde B2 düzeyindeki 71 öğrenci araştırma kapsamında çalışma evrenine dâhil edilmiştir. Bu düzeydeki öğrenciler, Türkçe yazılı anlatım için gerekli olan kelime dağarcığına, dil bilgisi yapıları ve yazım kurallarına ait temel bilgilere sahip olmaları nedeniyle araştırmanın çalışma evreni olarak tercih edilmiştir. Bunun yanında B2 düzeyinde karşılaşılan sorunların C1 ve C2 gibi daha üst düzey kurlara geçmeden çözülmesinin önemli olacağı düşünülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”na verdikleri cevaplar ışığında sahip oldukları demografik özelliklerin frekans ve yüzde değerleri şu şekildedir:

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	N	%	Toplam
Kadın	51	%71,8	%71,8
Erkek	20	%28,2	%28,2
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 1’den de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan B2 düzeyindeki öğrencilerin 51’i kadın, 20’si erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma içinde kadınların oranı %71,8, erkeklerin oranı ise %28,2’dir.

Tablo 2: Öğrencilerin Yaş Dağılımlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş Grubu	N	%	Toplam
15-29	29	%40,8	%40,8
30 ve üzeri	42	%59,2	%59,2
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 29’u (%40,8) 15-29 yaş grubuna, 42’si (%59,2) 30 ve üzeri yaş grubuna dâhildir.

Tablo 3: Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ana Dili	N	%	Toplam
Farsça	40	%56,3	%56,3
Azerbaycan Türkçesi	31	%43,7	%43,7
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 3’de öğrencilerin ana dili dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre 71 öğrenciden 40’ının (%56,3) ana dili Farsçadır. Farsçayı 31 (%43,7) öğrenci ile Azerbaycan Türkçesi izlemektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Eğitim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim	N	%	Toplam
Lise	7	%9,9	%9,9
Üniversite	51	%71,8	%71,8
Lisansüstü	13	%18,3	%18,3
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 4’te öğrencilerin eğitim durumu dağılımlarının frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre 71 öğrenciden 7’si (%9,9) lise, 51’i (%71,8) üniversite, 13’ü (%18,3) lisansüstü mezunudur.

Tablo 5: Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dillere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yabancı Dil	N	%	Toplam
İngilizce	44	%62,0	%62,0
Arapça	6	%8,5	%8,5
Fransızca	5	%7,0	%7,0
Almanca	2	%2,8	%2,8
İtalyanca	2	%2,8	%2,8
Rusça	1	%1,4	%1,4
Japonca	1	%1,4	%1,4
Peştuca	1	%1,4	%1,4
Kürtçe	1	%1,4	%1,4
Esperanto	1	%1,4	%1,4
Bilmiyorum	7	%9,9	%9,9
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 5’e göre öğrencilerin 44’ü (%62,0) İngilizce, 6’sı (%8,5) Arapça, 5’i (%7,0) Fransızca, 2’si (%2,8) Almanca, 2’si (%2,8) İtalyanca, 1’i (%1,4) Rusça, 1’i (%1,4) Japonca, 1’i (%1,4) Peştuca, 1’i (%1,4) Kürtçe ve 1’i (%1,4) Esperantoyu

yabancı dil olarak bilmektedir. 7 (%9,9) öğrenci ise hiçbir dili yabancı dil olarak bilmemektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Amaç	N	%	Toplam
Hobi	22	%31,0	%31,0
Eğitim	20	%28,2	%28,2
İş	19	%26,8	%26,8
Seyahat	10	%14,1	%14,1
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 6’da da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 22 (%31,0) öğrenci hobi, 20 (%28,2) öğrenci eğitim, 19 (%26,8) öğrenci iş, 10 (%14,1) öğrenci seyahat amacıyla Türkçe öğrenmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin “Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?	N	%	Toplam
Zor	20	%28,2	%28,2
Orta	5	%7,0	%7,0
Kolay	46	%64,8	%64,8
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 7’de öğrencilerin “Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?” sorusuna verdiği cevapların frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Öğrencilerin 46’sı (%64,8) kolay, 20’si (%28,2) zor, 5’i (%7,0) orta şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete ve Dergi Okuma Sıklıklarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma sıklığı	N	%	Toplam
Her gün	8	%11,3	%11,3
Haftada birkaç sefer	24	%33,8	%33,8
Ayda birkaç sefer	31	%43,7	%43,7
Okumuyorum	8	%11,3	%11,3
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 8’de öğrencilerin hangi sıklıkla Türkçe gazete, kitap ve dergi okudukları görülmektedir. Buna göre 31 (%43,7) öğrenci ayda birkaç sefer, 24 (%33,8) öğrenci haftada birkaç sefer, 8 (%11,3) öğrenci ise her gün Türkçe gazete, kitap ve dergi okumaktadır. Bununla birlikte 8 (%11,3) öğrenci Türkçe gazete, kitap ve dergi okumamaktadır.

Tablo 9: Öğrencilerin Türk Kanallarındaki Televizyon Programlarını İzleme Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Televizyon programı	N	%	Toplam
Dizi	27	%38,0	%38,0
Haber	21	%29,6	%29,6
Magazin	8	%11,3	%11,3
Film	7	%9,9	%9,9
Yarışma	5	%7,0	%7,0
Spor	2	%2,8	%2,8
İzlemiyorum	1	%1,4	%1,4
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 9’a göre öğrencilerin 27’si (%38,0) dizi, 21’i (%29,6) haber, 8’i (%29,6) magazin, 7’si (%9,9) film, 5’i (%7,0) yarışma, 2’si (%2,8) spor programlarını izlemektedir. Öğrencilerin 1’i (%1,4) ise Türk televizyon kanallarını izlememektedir.

Tablo 10: Öğrencilerin Ders Dışında Türkçe Günlük, Hikâye, Şiir ve Mektup Yazma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ders dışında Türkçe yazı yazma durumu	N	%	Toplam
Mektup/ e-posta	18	%25,4	%25,4
Günlük	9	%12,7	%12,7
Hikâye	6	%8,5	%8,5
Şiir	3	%4,2	%4,2
Yazmıyorum	35	%49,3	%49,3
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersi dışında günlük, hikâye, şiir ve mektup yazma durumlarına ilişkin bilgi verilmektedir. Tabloya göre öğrencilerin 18’i (%25,4) mektup veya e-posta, 9’u (%12,7) günlük, 6’sı (%8,5) hikâye, 3’ü (%4,2) şiir yazmaktadır. Öğrencilerden 35’i (%49,3) ise ders dışında Türkçe herhangi bir yazı yazmamaktadır.

Tablo 11: Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Etkinlik Alanına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Etkinlik alanı	N	%	Toplam
Yazma	32	%45,1	%45,1
Konuşma	15	%21,1	%21,1
Dil Bilgisi	15	%21,1	%21,1
Dinleme	5	%7,0	%7,0
Okuma	4	%5,6	%5,6
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin en çok zorlandıklarını söyledikleri etkinlik alanı 32 (%45,1) ile yazmadır. 15 (%21,1) öğrenciye göre konuşma, 15 (%21,1) öğrenciye göre dil bilgisi, 5 (%7,0) öğrenciye göre dinleme, 4 (%5,6) öğrenciye göre ise okumadır.

Tablo 12: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Hata Yapma Korkularına Gören Frekans ve Yüzde Dağılımları

Hata yapmaktan korkma durumu	N	%	Toplam
Korkuyorum	19	%19,7	%19,7
Biraz korkuyorum	28	%39,4	%39,4
Korkmuyorum	29	%46,8	%46,8
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 12’ye göre Öğrencilerin 29’u (%46,8) Türkçe öğrenirken hata yapmaktan korkmamaktadır. Öğrencilerin 28’i (%39,4) biraz korkmakta, 19’u (%19,7) ise korkmaktadır.

Tablo 13: Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Türkiye’de bulunma durumu	N	%	Toplam
Bir haftadan az	1	%1,4	%1,4
Bir hafta	31	%43,7	%43,7
İki-üç hafta	19	%26,8	%26,8
1-6 ay	6	%8,5	%8,5
6 ay-1 yıl	1	%1,4	%1,4
1-3 yıl	1	%1,4	%1,4
3 yıldan fazla	3	%4,2	%4,2
Hiç gitmedim	9	%12,7	%12,7
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 13'e göre öğrencilerin 31'i (%43,7) bir hafta, 19'u (%26,8) iki-üç hafta, 6'sı (%8,5) 1-6 ay, 3'ü (%4,2) 3 yıldan fazla, 1'i (%1,4) bir haftadan az, 1'i (%1,4) 6 ay-1 yıl, 1'i (%1,4) 1-3 yıl Türkiye'de bulunmuşlardır. Öğrencilerin 9'u (%12,7) ise Türkiye'ye hiç gitmemişlerdir.

Tablo 14: Öğrencilerin Ziyaret Ettikleri İnternet Sitelerinin Diline Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

İnternet sitesinin dili	N	%	Toplam
Farsça	30	%42,3	%42,3
İngilizce	26	%36,6	%36,6
Türkçe	14	%19,7	%19,7
Arapça	1	%1,4	%1,4
Toplam	71	%100,0	%100,0

Tablo 14'te görüldüğü üzere öğrencilerin 30'unun (%42,3) ziyaret ettiği internet sitelerinin dili Farsça, 26'sının (%36,6) İngilizce, 14'ünün (%19,7) Türkçe, 1'inin (%1,4) ise Arapçadır.

3.3. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları

Araştırma kapsamında Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarına ait verilerin toplanması için İran İslam Cumhuriyeti'nin başkenti Tahran şehrine gidilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi öğrencilerinin yazmış oldukları kompozisyon kâğıtları ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için kullanılan kişisel bilgi formları ile toplanmıştır. Kompozisyon kâğıtlarının değerlendirilmesinde ise dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılacak olan öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu hazırlanırken soruların kısa, öz ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerden kompozisyonlarını yazmadan önce bu formu doldurmaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden yazılı anlatımdaki başarılarını belirlemek için Türkçe kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere içlerinden birini seçip o konuda yazmaları için 6 adet kompozisyon konusu verilmiştir.

Kompozisyon konularının öğrencilerinin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak 15 adet konu belirlenmiştir. 10 Türkçe eğitimi uzmanından bu 15 konuyu değerlendirmesi istenmiştir. Değerlendirmede uzmanlardan konunun uygunluk derecesine göre 1 ve 5 arasında bir değer vermeleri istenmiştir.

Değerlendirmenin ardından kompozisyon konularının Türkçe eğitimi uzmanlarından aldıkları puanlar şu şekildedir:

Tablo 15: Kompozisyon Konuları ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar

	Konular	Puanlar
1	Nevruz nedir? İran’da Nevruz bayramı nasıl kutlanır? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.	47
3	Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.	44
	Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.	42
4	Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.	41
5	Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran’ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.	39
6	En sevdiğiniz arkadaşınızın ruhsal ve fiziksel özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.	37
7	Dünyanın en zengin insanı olduğunuzu düşünün. Kendiniz ve çevreniz için neler yapardınız? Anlatınız.	36
8	Hiç unutamadığınız bir hatıranızı anlatınız.	36
9	Teknolojinin faydalı ve zararlı taraflarını anlatan bir kompozisyon yazınız.	36
10	En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Sevdiğiniz mevsimde neler yaparsınız? Sevdiğiniz mevsimin iyi ve kötü yanları nelerdir? Bu mevsimi anlatan bir yazı yazınız.	34
11	Sizce çok kitap okuyan insanlar mı daha bilgilidir, yoksa çok yer gezen	31

	insanlar mı daha bilgilidir? Neden? Anlatınız.	
12	Ne tür film ya da dizilerden hoşlanırsınız? İzlediğiniz bir filmin ya da bir dizinin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir yazı yazınız.	30
13	400 (dört yüz) kelimeyi geçmeyen bir otobiyografi yazınız.	29
14	Şiddetli bir fırtınadan sonra ıssız bir adaya sürüklendiğinizi düşünün. Bu adada hayatta kalmak için neler yaparsınız? Anlatınız.	29
15	Başarılı olmak için neler yapmak gerekir? Başarılı olmak isteyen bir arkadaşınıza hangi tavsiyelerde bulunursunuz? Anlatınız.	25

En yüksek puanı alan beş konuya bir adet de serbest yazma konusu eklenmiş ve toplam 6 adet kompozisyon konusu öğrencilere yazmaları için sunulmuştur.

Öğrencilerin sunulan konulardan birini seçerek yazdıkları Türkçe kompozisyonların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Sezer’e göre dereceli puanlama anahtarı “belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası literatürde ‘Rubric’ denilmektedir” (2005: 63).

Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya göre “dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır” (2010: 51).

Bu araştırmada öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonların değerlendirilmesinde Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır.

“Dereceli Puanlama Anahtarı” beş bölüm ve on yedi özellikten oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında sergilemeleri gereken kazanımlar; sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama olmak üzere beş boyuta ayrılmıştır. Bu beş boyut daha sonra kendi içerisinde çeşitli alt boyutlara bölünmüştür. Her alt boyut için dört ayrı performans tanımı verilmiştir. Bu tanımlar; çok iyi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1’dir.

3.4.Verilerin Değerlendirilmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının incelenmesi amacıyla toplanan veriler nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan nicel analizde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Alt problemlerin analizini gerçekleştirmek için kullanılan testler şu şekildedir:

Kişisel Bilgi Formu yoluyla toplanan; cinsiyet, yaş, ana dili, yabancı dil, eğitim durumu, Türkçe öğrenme amacı, Türkçe öğrenme zorluğu, ders dışında Türkçe yazı yazma durumu, Türkçe öğrenirken hata yapmaktan korkma durumu ve ziyaret edilen internet sitesinin dili ile ilgili veriler sayısallaştırılarak bilgisayara aktarılmıştır. Aktarılan veriler üzerinde SPSS 15.0 programı kullanılarak tanımlayıcı istatistik (frekans, yüzde ve aritmetik ortalama) analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenciler tarafından yazılan Türkçe kompozisyonlar, üç Türkçe eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve kompozisyonların değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla uzmanların verdikleri puanlar arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, “değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olması dikkate alınmaksızın aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla kullanılır” (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008: 143).

Cinsiyet, yaş, ana dili, yabancı dil, ders dışında Türkçe yazı yazma durumu değişkenleri ile araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe kompozisyon başarıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla t testi yapılmıştır. T testi, “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını tespit etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2012: 39).

Türkçe öğrenme zorluk algısı değişkeni ile araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe kompozisyon başarıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi, “iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2012: 155).

Eğitim durumu, Türkçe öğrenme amacı, Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma durumu, ziyaret edilen internet sitesinin dili değişkenleri ile araştırmaya katılan

öğrencilerin Türkçe kompozisyon başarıları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi “ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk,2010:158).

Araştırma kapsamında Türkçe öğrenen İranlıların yapmış oldukları yazılı anlatım yanlışlarının değerlendirilmesinde kategorisel analize başvurulmuştur. “Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesinin ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını ifade eder” (Bilgin, 2006: 19). Öğrencilerin yazmış olduğu Türkçe kompozisyonlarda yapmış oldukları yanlışlar önce belirlenmiş daha sonra belirlenen yanlışlar, Keshavarz’in (2011) hata analizi tasnifine göre gruplandırılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki İranlıların yazılı anlatımları daha önce belirlenen alt problemlere göre incelenmiştir. Bu kapsamda kişisel bilgi formu ve kompozisyon kâğıtları ile toplanan veriler nicel ve nitel değerlendirmeye tabii tutulmuş; değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmaya katılan B2 düzeyindeki öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarılarını belirlemek için kendilerine sunulan 6 konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazmış oldukları Türkçe kompozisyonları üç ayrı Türkçe eğitimi uzmanı, Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarını kullanarak değerlendirmiştir. Üç uzmanın her kompozisyona verdiği puanların ortalaması alınmış; hesaplanan ortalamalar, o kompozisyonun araştırma için kullanılacak olan puanı olarak belirlenmiştir.

Kompozisyonların değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla uzmanların verdikleri puanlar arasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre birinci uzman ile ikinci uzmanın kompozisyonlara verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,726$ birinci uzman ile üçüncü uzmanın kompozisyonlara verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,837$ ikinci uzman ile üçüncü uzmanın kompozisyonlara verdikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayısı $r=0,719$ olduğu

görülmüştür. Böylece uzmanların kompozisyonlara verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarında puanlar 17 ile 68 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eşit parçaya bölündüğünde 17-34 arası puan alanlar “düşük, 35-51 arası puan alanlar “orta”, 52-68 arası puan alanlar ise “yüksek” olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 16: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılım Düzeyi

Başarı düzeyi	N	%
Düşük (17-34)	13	%18,3
Orta (35-51)	46	%64,8
Yüksek (52-68)	12	%16,9
Toplam	71	%100,0

Tablo 16’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 46’sının (%64,8) Türkçe yazılı anlatım başarıları orta düzeydedir. Öğrencilerin 13’ünün (%18,3) başarıları düşük, 12’sinin (%16,9) başarıları yüksek düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanları incelendiğinde öğrencilerin genelinin Türkçe yazılı anlatımda orta düzeyde bir başarı sergiledikleri söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde başarı sergilemesinin C1 ve C2 gibi yabancı dilde özerklik ve ustalık düzeyi olarak tanımlanan seviyelerde Türkçe yazılı anlatımlarının hedeflenen düzeye erişmesini zorlaştıracaklarını düşündürmektedir. Bunun yanında öğrencilerin %45,1’inin en çok zorlandıkları etkinlik olarak yazma becerisini işaret etmeleri onların yazılı anlatım noktasında motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarılarına olumsuz yönde yansıdığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan 71 öğrencinin yazılı anlatım başarı puanları şöyledir:

Tablo 17: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Puanlarının Listesi

Öğrenci	Puan	Öğrenci	Puan	Öğrenci	Puan
Ö1	47	Ö25	48	Ö49	37
Ö2	51	Ö26	35	Ö50	32
Ö3	32	Ö27	41	Ö51	49
Ö4	43	Ö28	42	Ö52	33
Ö5	47	Ö29	50	Ö53	35
Ö6	40	Ö30	46	Ö54	39
Ö7	42	Ö31	36	Ö55	29
Ö8	43	Ö32	42	Ö56	35
Ö9	43	Ö33	35	Ö57	47
Ö10	38	Ö34	47	Ö58	44
Ö11	46	Ö35	40	Ö59	39
Ö12	43	Ö36	40	Ö60	43
Ö13	40	Ö37	28	Ö61	40
Ö14	52	Ö38	33	Ö62	54
Ö15	37	Ö39	34	Ö63	54
Ö16	54	Ö40	22	Ö64	39
Ö17	52	Ö41	31	Ö65	49
Ö18	40	Ö42	37	Ö66	62
Ö19	57	Ö43	41	Ö67	58
Ö20	67	Ö44	36	Ö68	50
Ö21	58	Ö45	45	Ö69	40
Ö22	41	Ö46	33	Ö70	55
Ö23	30	Ö47	34	Ö71	54
Ö24	37	Ö48	33	-	-

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin “Yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyet, yaş, ana dili, yabancı dil, eğitim durumu, Türkçe öğrenme amacı, Türkçe öğrenme zorluğu algısı, ders dışında Türkçe yazı yazma durumu, Türkçe öğrenirken hata yapmaktan korkma durumu ve ziyaret edilen internet sitelerinin dili değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.2.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın her iki grupta da normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 18: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	51	44.17	8.54	39	2.99	.004
Erkek	20	37.65	7.44			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(39)} = 2,99$; $p < ,05$]. Tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan kadın öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (44,17), erkek öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (37,65) daha yüksektir.

Rua'ya (2006) göre yabancı dil öğreniminde kadınlar, yüksek motivasyon, dilsel etkileşim gerektiren eylemlere yatkınlık, iletişimsel zeka gibi nedenlerle erkeklerden daha başarılıdır. Büyükkiz (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kadınların yazılı anlatımda erkeklere göre daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın her iki grupta da normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 19: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
15-29	29	43.82	9.27	69	1.20	.234
30 ve üzeri	42	41.30	8.26			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 15-29 yaş aralığındaki öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,82), 30 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,30) az da olsa yüksektir.

15-29 yaş aralığındaki öğrencilerin 30 ve üzerindeki yaşlara göre görece daha başarılı olmalarının temel nedeni Türkçe öğrenme amaçlarının diğer yaş grubundan farklı olmasıdır. Öyle ki 15-29 yaş aralığındaki öğrenciler Türkçeyi daha çok Türkiye’de eğitim görme, Türkiye’de çalışma amacıyla öğrenmektedir. Bu nedenle bu yaş aralığındaki öğrenciler için kendilerini Türk dilinde yazılı olarak ifade edebilme önemlidir. Ancak 30 yaş ve üzerindeki öğrenciler, izledikleri Türk televizyon kanallarını daha iyi anlayabilme, boş vakitlerini verimli geçirme ve yılda birkaç sefer gittikleri Türkiye’de Türkler ile daha iyi iletişim kurma amacıyla Türkçe öğrendikleri için daha çok dinleme ve konuşmaya önem vermekte, yazmanın kendileri için bir önem taşımadığını düşünmektedirler.

4.2.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ana Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın her iki grupta da normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 20: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ana Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Ana Dili	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Farsça	40	44.82	6.71	69	2.86	.005
Azerbaycan Türkçesi	31	39.12	9.33			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(69)} = 2,98$; $p < ,05$].

Tabloda da görüldüğü üzere ana dili Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (44,82), ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (39,12) yüksektir.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda daha yüksek başarı göstermelerinin nedenlerinden biri, ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe bildiklerini düşünerek derslerde yeteri kadar gayret göstermemeleridir. Bunun yanında bu öğrencilerin Türkçe öğrenirken ana dilinden kaynaklı önceki öğrenmelerinin Türkçe öğrenimlerine ket vurduğu, Türkçe yazarken sıklıkla Azerbaycan Türkçesine ait kural ve kelimeleri kullandıkları görülmüştür. Ana dili Farsça olan öğrenciler ise kelime ve kuralların sadece Türkiye Türkçesindeki hâllerini öğrendikleri ve diğer öğrencilerden daha fazla gayret gösterdikleri gözlenmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de benzer sonuca ulaşılmıştır: Fars öğrenciler diğer gruplara göre yavaş öğrenseler de şivesi olanlara göre daha temiz ve anlaşılır konuşmaktalar. Şivesi olanlara göre ben bilirim havasından uzak olmaları onları öğrenmeye daha açık kılıyor. Öğrenirken daha dikkatli ve daha istekli oluyorlar. Sınıfta Farsça konuşulmadığı için anlamadığı noktaları arkadaşlarına değil doğrudan öğretmene soruyorlar.

Bunun yanında ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin kendilerini ana dillerinin yanında Farsçada da yazılı olarak ifade etmekte zorlandıkları gözlenmiştir. Keshavarz ve Astaneh'nin (2004) yaptığı araştırma sonucunda ana dili eğitimi alan Ermeni öğrencilerin yabancı dilde gösterdikleri başarı, bu eğitimi almayan Azerbaycan Türkü öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır.

4.2.4. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın her iki grupta da normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 21: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Yabancı Dil	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İngilizce	44	41.38	8.43	69	1.17	.243
Diğer Diller	27	43.88	9.09			

$p < .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak tabloda da görüldüğü üzere yabancı dili diğer dillerden biri olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,88), yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,38) yüksektir.

4.2.5. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Öğrencilerin eğitim durumları ile yazılı anlatım başarı puanlarına ait dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş ve ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 22: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Lise	7	30.14	2	2.605	.272
Lisans	51	38.47			
Lisansüstü	13	29.46			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=2,605$; $p>,05$]. Elde edilen sonuçtan araştırmaya katılan İranlı öğrencilerin sahip oldukları eğitim seviyesinin Türkçe yazılı anlatım başarılarını etkilenmediği anlaşılmaktadır.

4.2.6. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı ile yazılı anlatım başarı puanları dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş ve ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 23: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Öğrenim Amacı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Eğitim	20	37.28	3	.179	.981
İş	19	36.16			
Seyahat	10	34.00			
Hobi	22	35.61			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)}=2,605$; $p>,05$]. Ancak elde edilen sonuçlara bakıldığında eğitim amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sıra ortalaması (37,28) iş, seyahat ve hobi amacıyla Türkçe öğrenenlerden daha yüksektir. Türkiye’de eğitim görmek, Türkiye ve Türkçe üzerine araştırma yapmak isteyen öğrencilerin, Türkçe yazılı anlatımda diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Eğitim amacıyla Türkçe öğrenenlerin yazmaya karşı diğer öğrencilere göre istekli olmalarının yanında Türkçeyi hobi ve seyahat amacıyla öğrenen öğrencilerin daha çok dinleme ve konuşma üzerinde durdukları gözlenmiştir.

4.2.7. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe öğrenme zorluğu algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı ile yazılı anlatım başarı puanlarına ait dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş ve ilişkisiz t testinin alternatifi olan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme zorluk algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 24: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenme Zorluk Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Zorluk Algısı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Zor	20	31.85	637.00	427.00	.645
Kolay	46	34.22	1574.00		

$p < ,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U=427,00$; $p>,05$]. Ancak öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarına ait sıra ortalamasına bakıldığında Türkçe öğrenmeyi kolay olarak algılayan öğrencilerin (34,22), zor olarak algılayan öğrencilere (31,85) göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Byrne'a (1986) göre dil öğrenme geçmişi, öğreticinin rehberliği, öğretim ortamı ve olumlu bakış açısı öğrencilerin yabancı dil öğrenmedeki başarılarını etkilemektedir. Bunun yanında İranlı öğrenciler, genel anlamda Türkçe öğrenmeye karşı istekli ve olumlu düşüncelere sahiptir. Özellikle ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrenciler, dinlediklerini büyük oranda anladıkları için dile ait etkinlik alanlarının tamamında kendilerine büyük bir güven duymaktadırlar. Türkçe ile Farsça arasında ortaklıkların bulunması, ana dili Farsça olan öğrenciler için de Türkçeyi öğrenilmesi kolay bir dil kılmalıdır.

4.2.8. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ders Dışında Türkçe Yazı Yazma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının ders dışında Türkçe yazı yazma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Dağılımın her iki grupta da normal olduğu görüldükten sonra bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ders dışında Türkçe yazı yazma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 25: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ders Dışında Türkçe Yazı Yazma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T Testi Sonuçları

Yazma Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yazıyorum	36	43.50	9.90	69	1.142	.257
Yazmıyorum	35	41.14	7.23			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ders dışında Türkçe yazı yazma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak tabloda da görüldüğü üzere ders dışında Türkçe günlük, hikâye, şiir ya da mektup/e-posta yazan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,50) ders dışında Türkçe yazı yazmayan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,14) daha yüksektir.

Yabancı dilde yazma yoğun çalışma gerektiren bir süreçtir. Yabancı dilde kendini etkili bir şekilde ifade etmek isteyen bir kişi, yabancı dil öğrenimini yaşamının her alanına yaymalıdır. Haftada bir iki saati kapsayan yabancı dil dersleri veya üzerinde durulmayan ve bir tür yük olarak görülen ev ödevleri ile yabancı dilde yazma becerisini geliştirmek zordur.

4.2.9. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenirken Yanlış Yapmaktan Korkma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma değişkeni ile yazılı anlatım başarı puanlarına ait dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş ve ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 26: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Türkçe Öğrenirken Yanlış Yapmaktan Korkma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Korkma Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Korkuyorum	14	19.04	2	1.243	.537
Biraz Korkuyorum	28	39.09			
Korkmuyorum	29	33.00			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarıları puanlarının Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=1,243$; $p>,05$].

4.2.10. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ziyaret Edilen İnternet Sitelerinin Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının ziyaret ettikleri internet sitelerinin dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak grupların normallik dağılımına bakılmıştır. Öğrencilerin ziyaret ettikleri internet sitelerinin dili ile yazılı anlatım başarı puanlarına ait dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı görülmüş ve ilişkisiz ölçümler için kullanılan Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ziyaret edilen internet sitelerinin dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 27: Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Ziyaret Edilen İnternet Sitelerinin Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sitelerin Dili	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Farsça	30	38.45	2	1.115	.573
İngilizce	26	32.86			
Türkçe	14	33.52			

p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ziyaret ettikleri internet sitelerinin dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=1,115$; $p>,05$].

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türkçe öğrenen İranlıların yapmış oldukları yazılı anlatım yanıışları nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.3.1. Yazım, Noktalama ve Ses Bilimsel Yanıışlar

Büyük Ünlü Uyumu Yanıışları

- Ö2. Ailenin en **büyükünden** mesela dede ve anneanneden başlıyor.
Ailenin en büyüğünden mesela dede veya anneanneden başlıyor.
- Ö2. Yeni yıl **gırdığımız** zaman evdekiler bu masada oturuyor.
Yeni yıla girdiğimiz zaman evdekiler bu masaya oturuyor.
- Ö3. Adetlerin biri **büyükklare** saygı.
Adetlerin biri de büyüklere saygıdır.
- Ö3. **Önamli** adetleri...
Önemli adetleri...
- Ö4. İnsanlar savaştan kötü **höylarındanvazgeçerlar** mi?
İnsanlar savaştan, kötü huylarından vazgeçerler mi?
- Ö7. Son gün insanlar **dışari** giderler.
Son gün insanlar, dışarıya çıkarlar.
- Ö8. Bayramda büyükler **küçükklara** harçlık veriyorlar.
Bayramda büyükler küçüklere harçlık veriyorlar.
- Ö9. Yemekleri çok iyi ve bizim damak **tadimiza** çok yakın.
Yemekleri çok iyi ve bizim damak tadımıza çok yakın.
- Ö9. Bence çok **sıcakkanli** insanlar.
Bence çok sıcakkanlı insanlar.
- Ö9. İran ve Türkiye’nin **külturu** çok **yakin** birbirine.
İran ve Türkiye’nin kültürü birbirine çok yakındır.

Ö11. Yıl **donumunun** saatinden **once** herkes masa başına toplanır.

Herkes yılın değiştiği saatten önce masa başına toplanır.

Büyük ünlü uyumu yanlışlar, İranlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki en temel sorunlardan birini oluşturmaktadır. Hemen her kompozisyon kâğıdında Türkçe sözcük ve eklerin yazımında büyük ünlü uyumuna dikkat edilmediği görülmüştür. Öğrencilerin büyük ünlü uyumu temelli yanlışlar yapmalarının nedenleri;

- Türkçedeki ünlü harflerin ayırımına tam olarak varamama,
- Türkçede eklerin kendisinden önce gelen ses değerlerine göre çeşitlendiğini unutmama, önemsememe veya kavrayamama,
- Büyük ünlü uyumuna göre çeşitlenen aynı işlevdeki ekleri, birbirinden farklı, ayrı ekler olarak görme eğilimi,
- Türkçede Farsçaya göre daha fazla ünlünün bulunması olarak sıralanabilir.

Ünsüzlerde Ötümlüleşme Yanlışları

Ö4. İnsanlar **savaşdan** vazgeçerler mi?

İnsanlar savaştan vazgeçerler mi?

Ö7. İran, bir derin kültüre **sahipdir**.

İran, derin bir kültüre sahiptir.

Ö10. Eskiden insanları **sıcakdı** ama şimdi soğumuşlar.

Eskiden insanları sıcak davranıyorlardı ama şimdi öyle değiller.

Ö10. Sıkıntılar ve **başkentden** uzak...

Sıkıntılar ve başkentten uzak...

Ö40. Allah'ın bereketini bizimle **paylaşdılar**.

Allah'ın nimetlerini bizimle paylaştılar.

Ö57. Ben bir **ofisde** çalışıyorum.

Ben bir ofiste çalışıyorum.

İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında ünsüzlerde ötümlüleşme yanlışının görülmesinin nedenleri;

- Öğrenciler arasında Türk şivelerini bilenler olması ve bu öğrencilerin bildikleri şivelerden yaptıkları ses temelli olumsuz aktarmalar,
- Farsçada ünsüzlerde ötümlüleşme gibi bir kuralın bulunmaması,
- Kök ve gövdeye eklenen eklerin ötümlüleşmeye göre çeşitlendiğini unutma, önemsememe veya kavrayamama,
- Öğrencilerin Türkçe konuşurken ötümlüleşen seslere dikkat etmemeleri ve konuştukları gibi yazmaları olarak sıralanabilir.

Ünsüzlerde Ötümsüzleşme Yanlışları

- Ö2. Ailenin en **büyükünden** mesela dede ve anneanneden başlıyor.
Ailenin en büyüğünden mesela dede ve anneanneden başlanıyor.
- Ö6. Uygun bir günde **teleferike** gideriz.
Uygun bir günde teleferiğe binmeye gideriz.
- Ö25. Doğdum **toprakın** adı İran
Doğduğum toprağın adı İran
- Ö40. Allah bereketini **çokaltsın.**
Allah bereketini çoğaltsın.
- Ö40. Dilimizden, **meslekimizden** hiç sormadılar.
Dilimiz ve mesleğimiz hakkında hiç soru sormadılar.

İncelenen kompozisyon kâğıtlarında İranlı öğrencilerin ünsüzlerde ötümsüzleşme temelli yanlışlarının, ötümlüleşme yanlışlarına göre daha az olduğu görülmüştür. Bu durum, ötümsüzleşmenin ünlüler aracılığıyla gerçekleşmesi nedeniyle öğrenciler tarafından daha kolay fark edilmesine bağlanabilir.

Daralma Yanlışları

- Ö1. Ben önce bu dili öğrenmemin sebebini **söyliyorum.**
Ben, önce bu dili öğrenmemin sebebini anlatıyorum.
- Ö3. Yerine getirmeye ehamyit veriyorlar ve **uyguluyorlar.**
Yerine getirmeye ehemmiyet veriyorlar ve uyguluyorlar.
- Ö9. Kızlar çok **okumiyorlar.**

Kızlar çok okumuyorlar.

Ö11. Her sene farklı **olıyor**.

Her sene farklı oluyor.

Ö15. Onlar tarımcılıkla hayat **süreyorlar**.

Onlar tarımla hayatlarını sürdürüyorlar.

Ö24. Tatlı şeyler **yeyiyorlar**.

Tatlı şeyler yiyorlar.

Daha çok şimdiki zaman kip eki ile ilişkilendirilen daralma temelli yanlışların, İranlı öğrencilerin kompozisyonlarında süreklilik izlemediği; şimdiki zaman kip eki alan her fiilde daralma yanlışının yapılmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, Türkçenin ses bilimsel yapısında tam olarak hâkim olmamaları nedeniyle daralma yanlışları yaptıkları söylenebilir.

Diğer Latin Temelli Alfabelerin Etkisinden Kaynaklanan Yanlışlar

Ö1. Orada **majborken İngilizce sözcükleri** kullanıyordum.

Orada, mecbur kaldığım için İngilizce sözcükler kullanıyordum.

Ö17. Çay ve şurup **service** olur.

Çay ve şurup servis edilir.

Ö19. Elma bir **jennet** meyvesidir.

Elma bir cennet meyvesidir.

İran'da günlük hayat içerisinde Arap temelli Fars alfabesinin yanında yaygın olarak Latin temelli İngiliz alfabesi de kullanılmaktadır. Özellikle teknolojik aletlerde, çeşitli reklam ve tabelalarda Farsça sözcüklerin İngilizcenin ses bilimsel özelliklerine göre yazılmış şekillerine sıklıkla rastlanır. Bunun yanında İranlıların büyük bir bölümünün Latin alfabesini İngilizce üzerinden öğrenmeleri, Latin temelli alfabeleri kullanan diğer diller ile İngilizceyi karıştırmalarına neden olmaktadır.

Ses Düşmesi Yanlışları

Ö15. Araz **nehiri** şuranın en önemli heyat bakışlayan kan tamarıdır.

Aras nehri, o yere can veren kan damarı gibidir.

Ö17. Bayramın 13. Günü sabah **şehiri** terk edip kırsala çıkılır.

Bayramın 13. günü, şehirden ayrılarak kıra gidilir.

Kompozisyon kâğıtlarında görülen ses düşmesi yanlışlarının daha çok belirtme durum eki ve tamlanan eki ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Türkçe ve Farsçadaki Ortak Sözcüklerin Yazımlarından Kaynaklanan Yanlışlar

Ö2. **Aylenin** en büyüğü

Ailenin en büyüğü

Ö2. Farsça ilk **harflari** sin ile başlayan 7 nesne koyuyoruz.

Farsçada ilk harfleri sin ile başlayan 7 nesen koyuyoruz.

Ö3. Yerine getirmeye **ehamyit** veriyorlar ve uyguluyorlar.

Yerine getirmeye ehemmiyet veriyorlar ve uyguluyorlar.

Ö11. Biz **ayilede** her **zeman** yedi tür yemek yapılır.

Bizim ailede her zaman yedi çeşit yemek yapılır.

Ö15. Aras nehri şuranın en önemli **heyat** bakışlayan kan tamarıdır.

Aras nehri, o yere can veren kan damarı gibidir.

Ö16. Tarihi mekanlar, adalar, yeşil ağaçlar, **rengli** çiçekler, büyük **üniversitiler**, alışveriş merkezleri, Mihriban insanlar ve **şaiirler** ne kadar yazsam az.

Tarihi mekânlar, adalar, yeşil ağaçlar, renkli çiçekler, büyük üniversiteler, alışveriş merkezleri, sıcakkanlı insanlar ve şairler... Ne kadar yazsam az!

Ö17. Bayramlık denen bir **hidye** gümüş, altın veya banknot paradır.

Gümüş, altın ve kâğıt para bayram hediyesidir.

Ö24. Bu yeni yıl İran'da **tabiyet** duğudu berabermiş.

İran'da yeni yılın gelmesi ile beraber tabiat canlanır.

Ö51. Türkçe öğrenmek kolay **amma** çaba göstermek lazım.

Türkçe öğrenmek kolay ama çaba göstermek gerekiyor.

Ö51. Bir **vakt** bulsam kesinlikle Türkiye'ye gideceğim.

Vakit bulursam kesinlikle Türkiye'ye gideceğim.

Ö64. Ama **malisef** denizin suyu kuruyor.

Ama maalesef deniz kuruyor.

Ortak sözcüklerin yazımlarından kaynaklanan yanlışların nedenleri;

- Ortak sözcüklerin Türkçe ve Farsçada farklı şekillerde telaffuz edilmesi,
- Türkçe ve Farsça arasındaki alfabe farklılıkları,
- Öğrencilerin Latin temelli Türk alfabesine ve Türkçenin ses bilimsel yapısına tam olarak hâkim olmamaları olarak sıralanabilir.

Birbirine Yakın Seslerin Karıştırılması

/ı/, /i/ Seslerinin Karıştırılması

Ö2. **Kizil** balıklar var.

Kızıl balıklar var.

Ö6. Yurt **dışından** gelmiş bir arkadaşımı Tehran'da gezireceyim.

Yurt dışından gelen bir arkadaşımı Tahran'da gezdireceğim.

/o/, /ö/ Seslerinin Karıştırılması

Ö1. Verebileceğimi **düşünüyörüm**.

Verebileceğimi düşünüyorum.

Ö4. Her şeyden **könüşmak** istiyorum.

Her şey hakkında konuşmak istiyorum.

/u/, /ü/ Seslerinin Karıştırılması

Ö1. Bu bana çok **tühaf** geliyordu.

Bu bana çok tuhaf geliyordu.

Ö2. Nevruz bayramı 13 gün **suruyor**.

Nevruz bayramı 13 gün sürüyor.

Ö4. Her şeyden **könüşmak** istiyorum.

Her şey hakkında konuşmak istiyorum.

Ö4. Neden dünya **bü** hale geldi?

Neden dünya bu hâle geldi?

Ö4. Kötülüklerden **üzak** dörmayı ikna etsem.

Onları kötülüklerden uzak durmaya ikna etsem.

Ö17. Bu hareketle 13. günün **üğürsüzlüğünü** dışarıda bırakılmasına inanırlar.

Bu davranışla 13. günün uğursuzluğunun dışarıda bırakıldığına inanılır.

Ö44. Bir **hüzür** var sanki.

Bir huzur var sanki.

/u/, /ö/ Seslerinin Karıştırılması

Ö4. Kötülüklerden uzak **dörmayı** ikna etsem.

Onları kötülüklerden uzak durmaya ikna etsem.

/ü/, /ö/ Seslerinin Karıştırılması

Ö1. Onlarla iletişim kurabilemediğim için çok **özüldüm.**

Onlarla iletişim kuramadığım için üzüldüm.

Ö3. Her **tör** yemeye onam veriyorlar.

Her tür yemeğe önem veriyorlar.

Ö4. Neden **dönya** bu hale geldi?

Neden dünya bu hâle geldi?

Ö16. Bence İstanbul **cog güzel** bir ülkedir.

Bence İstanbul çok güzel bir şehirdir.

/c/, /ç/ Seslerinin Karıştırılması

Ö6. Onu Derbend'e **görüreceyim.**

Onu Derbend'e götüreceğim.

/d/, /t/ Seslerinin Karıştırılması

Ö15. Aras nehri şuranın en önemli heyat bakışlayan kan **tamarıdır.**

Aras nehri, o yerin can veren kan damarı gibidir.

Ö57. Ofisin işi Türkiye'den gübre ve tarım ürünleri **idhal** etmektir.

Ofisin işi Türkiye'den gübre ve tarım ürünleri ithal etmektedir.

/ğ/, /y/ Seslerinin Karıştırılması

Ö6. Yurt dışından gelmiş bir arkadaşımı Tehran'da **gezireceyim**.

Yurt dışından gelen bir arkadaşımı Tahran'da gezdireceğim.

Ö6. Orada yemek **yiyeceyiz**.

Orada yemek yiyeceğiz.

Ö6. Onu Derbend'e **görüreceyim**.

Onu Derbend'e götüreceğim.

Ö11. Nevruz İran'da yıl **değişimidir**.

Nevruz İran'da yıl değişimidir.

Ö14. İnsanlar Türkiye'ye yolculuk **yapmağı** seviyorlar.

İnsanlar Türkiye'ye yolculuk yapmayı seviyorlar

Ö16. Bence İstanbul **cog** güzel bir ülkedir.

Bence İstanbul çok güzel bir şehirdir.

Ö16. İstanbul göz **bebeyidir**.

İstanbul, göz bebeğidir.

Ö27. Bana iyi şanslar **dileğın**.

Bana iyi şanslar dileyin.

/p/, /b/ Seslerinin Karıştırılması

Ö5. Bence zamanı geldiğinde kendini, düşüncesini, duygusunu ve başkaları ile ilişkisini **gösterib** devam ettirir.

Bence zamanı geldiğinde insanlar kendi düşüncelerini, duygularını ve başları ile ilişkilerini gözden geçirmelidir.

/s/, /z/ Seslerinin Karıştırılması

Ö4. **Kızkançlıklarından** hiç vazgeçerler mi?

Kıskançlıktan hiç vazgeçerler mi?

Türkçenin ses bilimsel yapısının Farsçadan farklı olması, İranlı öğrencilerin Türkçe yazmada sıklıkla yanlış yapmasına neden olmaktadır. Türk alfabesinde yer alan sekiz ünlüye karşılık Farsçada /a/, /ä/, /e/, /i/, /o/, /u/ olmak üzere altı ünlü bulunmaktadır. Öğrenciler, özellikle Farsçada bulunmayan /ı/, /ü/, /ö/ ünlülerini /i/, /u/, /o/ kalın ünlüleri ile karıştırmaktadır.

Farsçada bulunan ve Türk alfabesinde gösterilmeyen /ä/ sesi ise Türkçedeki Farsça ve Arapça sözcüklerin yazımında /a/ ünlüsü ile karıştırılmakta ve /e/ olarak yazılmaktadır. Farsça için kullanılan Arap alfabesinin ünsüz temelli bir alfabe olması; ünlülerin yazım sırasında atlanması veya gösterilmemesi de öğrencilerin Türkçe ünlüleri birbirine karıştırmasına neden olmaktadır. Bunun yanında Fars alfabesinde /o/, /u/, /v/ sesleri için /ɣ/ harfinin; /i/, /y/ sesleri için /ɛ/ harfinin kullanılması da öğrencilerin sesler arasındaki ayrımı yazıya aktarmalarını zorlaştırmaktadır.

Ünlüler kadar olmasa da birbirine yakın ses değerine sahip ünsüzlerin de karıştırıldığı görülmektedir. Özellikle ötümsüzleşmeye bağlı olarak /k/ ünsüzünün yerine geçen /ğ/ ünsüzünün yerine /y/ ünsüzü kullanıldığı görülmüştür.

Yazım ve Noktalama Yanlışları

- Ö53: Ben **farsım** o yüzden **türkçe** öğrenmek bana çok zordur.
Ben Farsım. Bu nedenle Türkçe öğrenmek bana çok zordur.
- Ö55: **Türkiyenin** halkı ve kültürü bence **İrana** çok yakındır.
Bence Türkiye'nin halkı ve kültürü İran'ninkine çok yakındır.
- Ö66: İzmir ve Antalya'nın **sahili'de** çok eğlencelidir.
İzmir ve Antalya'nın sahilleri de çok eğlencelidir.
- Ö68: Nevruz bayramı **iran** ve diğer ülkelerde de kutlanıyor.
Nevruz bayramı, İran ve diğer ülkelerde de kutlanıyor.
- Ö69: Bence **türkçe** gerçekten çok güzel ve tatlı bir dildir.
Bence Türkçe, çok güzel ve tatlı bir dildir.
- Ö70: Nevruz, **İranda** bir bayramdır.
Nevruz, İran'da bir bayramdır.

İncelenen kompozisyon kâğıtlarındaki en belirgin yazım yanlışı Türkçede özel isimlerin büyük harfle yazılması kuralına uyulmamasıdır. Bunun nedeni Fars alfabesinde büyük ve küçük harf ayrımı olmaması olarak gösterilebilir. Cümle başının büyük harf yerine küçük harf ile başlatılması da yine Fars alfabesinde büyük ve küçük harf ayrımının olmamasından kaynaklanmaktadır.

Kompozisyonlarda tespit edilen yaygın noktalama yanlışı özel isimlere gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılması kuralına uyulmamasıdır. Öğrenciler bu kuralın Farsça ve diğer başka pek çok dilde de olmaması nedeniyle tam olarak kavrayamamaktadır. Bazı durumlarda ise özel isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrıldığı görülmektedir.

4.3.2. Biçim-Söz Dizimsel Yanlıklar

Çokluk Eki Yanlıkları

- Ö15. Anadolu Türkçesinden olan birçok **sözcükleri** bulmak olar.
Anadolu Türkçesinde bulunan birçok sözcüğe rastlamak mümkündür.
- Ö19. Bu yüzden birkaç **şeyler** kullanılması yıllardır yapılır.
Bu yüzden yıllardır birkaç şeyin kullanılır.
- Ö51. İnşallah geniş **zamanlarda** daha iyi konuşacağım.
İnşallah geniş zamanda daha iyi konuşacağım.

Pek çok dilin aksine Türkçede sayı sıfatlarından sonra gelen isimlere ve çokluk anlamı taşıyan sözcüklere çoğul eki getirilmez. Bunun yanında çokluk ekinin Türkçedeki kullanımı ile Farsçadaki /ها/ ve /ان/ çokluk eklerinin kullanımı benzerlik göstermektedir. Bu nedenle çokluk eklerinde Farsçadan Türkçeye olumsuz bir aktarma söz konusu değildir. Ancak sözcüklerin anlam değerlerine tam olarak hâkim olmamaktan kaynaklanan gereksiz kullanımlar görülmektedir.

Durum Eki Yanlıkları

Belirtme Durumu Eki Yanlıkları

- Ö4. Kötülüklerden uzak **dörmayı** ikna etsem.

Kötülüklerden uzak durmaya ikna etsem.

- Ö7. Yeni **Yıllarını** mutlulukla başlıyorlar.
Yeni yıllarına mutlulukla başlıyorlar.
- Ö8. İran'da bahar **mevsimi** kutluyorlar.
İran'da bahar mevsimini kutluyorlar.
- Ö20. Kitap okumak hem **yazmanızı** hem **okumanızı** yardım eder.
Kitap okumak hem yazmanıza hem okumanıza yardım eder.
- Ö27. Ben **Türkçeye** televizyonu bakarken anladım ve öğrendim.
Ben Türkçeyi televizyona bakarken anladım ve öğrendim.
- Ö40. Ben Türkçe **öğrenmeyi** çaba gösteririm.
Ben Türkçe öğrenmeye çaba gösteririm.

Yönelme Durumu Eki Yanlıları

- Ö2. Giyim kuşamdan evin **eşyaları** kadar her şey olabilir.
Giyim kuşamdan evin eşyalarına kadar her şey olabilir.
- Ö2. Ondan sonra sıra bayramlık **giymek** ve **bayram** ziyareti geliyor.
Ondan sonra sıra bayramlık giymeye ve bayram ziyaretine geliyor.
- Ö2. Yeni **yıl** girdiğimiz zaman evdekiler bu masada oturuyor.
Yeni yıla girdiğimiz zaman evdekiler bu masada oturuyor.
- Ö23. Her **şeye** temizleriz.
Her şeyi temizleriz.
- Ö27. Benim annem Azeri olduğu için ben **Türkçeye** daha rahat öğrendim.
Benim annem Azeri olduğu için ben Türkçeyi daha rahat öğrendim.
- Ö27. Ben **Türkçeye** televizyonu bakarken anladım ve öğrendim.
Ben Türkçeyi televizyona bakarken anladım ve öğrendim.
- Ö33. Ben **kendime** eminim ki mutlaka bir gün Türkçeyi daha iyi konuşacağım.
Ben kendimden eminim ki mutlaka bir gün Türkçeyi daha iyi konuşacağım.

Bulunma Durumu Eki Yanlışları

- Ö20. **Türkçe’de** en zorlandım yanı yazmak ve en kolay yanı okumak.
Türkçenin en zorlandığım yanı yazı yazmak ve en kolay yanı okumak.
- Ö42. **Türkiye’de** yerleşmeyi istiyorum.
Türkiye ’ye yerleşmeyi istiyorum.

Çıkma Durumu Eki Yanlışları

- Ö2. İnsanlar kış **gittiği** dolayı tören yapmışlar.
İnsanlar kış gittiğinden dolayı tören yapmışlar.
- Ö8. Çünkü **İran’dan** Nevruz büyük bir bayramdır.
Çünkü İran ’da Nevruz büyük bir bayramdır.
- Ö8. **İran’dan** bahar öncesinden herkes koşturuyor.
İran ’da baharın gelmesinden önce herkes koşturuyor.
- Ö15. Anadolu **Türkçesinden** olan birçok sözcükleri bulmak olar.
Anadolu Türkçesinde bulunan birçok sözcüğe rastlamak mümkündür.
- Ö57. **Hocamdan** çok teşekkür ediyorum.
Hocama çok teşekkür ediyorum.

Farsçada bulunan /از/ /در/ /به/ ve /را/ yapılarının Türkçedeki durum eklerine benzer bir şekilde kullanılması, İranlı öğrencilerin Türkçedeki durum eklerini kavramalarını kolaylaştırmak ile beraber eklerin kullanımında bazı farklılıkların olması öğrencilerin yanlış yapmasına neden olmaktadır. Bu farklara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

“Dün sana aradım.” دیروز به تو زنگ زدم. Dün seni aradım.

“Senden soruyorum.” از تو پرسم. Sana soruyorum.

“Babam benden kızdı.” پدرم از من عصبانی شد. Babam bana kızdı.

Öğrenciler sıklıkla belirtme durumu ekleri ile yönelme durumu eklerini birbirinin yerine kullanmaktadır. Türkçede belirtme durumu ekinin kullanıldığı bazı yerlerde Farsçada yönelme durumu ekinin kullanılması ya da Türkçede yönelme durumu ekinin kullanıldığı bazı yerlerde Farsçada belirtme durum ekinin kullanılması

öğrencilerin Farsçadan Türkçeye olumsuz aktarma yapmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin bulunma durumu eki yerine çıkma durumu ekini kullanmalarının nedeninin de olumsuz aktarma olduğu söylenebilir.

Türkçe ve Farsçadaki bulunma durumu ekinin kullanım yerlerinin büyük oranda benzerlik göstermesi, söz konusu ek ile ilgili yanlış yapılmasını engellemektedir. Bunun yanında bazı durum eki yanlışlarının öğrencilerin bu ekleri kullanmayı unutmalarından kaynaklandığı görülmektedir.

Kip Eki Yanlışları

- Ö32. Tahran’da olan müzeleri **gezdireçim**.
Tahran’daki müzeleri gezdireceğim.
- Ö35. Onlar da bizim evimize **gelerler**.
Onlar da bizim evimize gelirler.
- Ö35. Esfend ayının sonunda evi temizliyorum, **siliriz**.
Esfend ayının sonunda evi temizleyip sileriz.
- Ö46. Herkes yeni elbiseler **giyir**.
Herkes yeni elbiseler giyer.
- Ö53. Bazen keşke ben de Azeri olsaydım **diyerim**.
Bazen keşke ben de Azeri olsaydım diyorum.

Kip eki yanlışlarının şimdiki zaman, geniş zaman ve gelecek zaman ekleri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Söz konusu kip eklerinin eklendikleri fiilin ses yapısına göre çeşitlenmeleri ve öğrencilerin konuşma sırasında yuvarlanan, vurgulanmayan ekleri yazmayı göz ardı etmeleri, kip eklerinin yazımında yanlış yapılmasına neden olmaktadır.

Çatı Eki Yanlışları

- Ö15. Erdebil kıtasında bulunan Mugan düzündə **doğuldum**.
Erdebil bölgesinde bulunan Mugan ovasında doğdum.
- Ö36. Nevruz’da İranlılar yeni yılın başladığı zamanı **kutlanıyorlar**.
Nevruz’da İranlılar yeni yılın başladığı zamanı kutluyorlar.

İranlı öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarında çatı eki yanlışlarına çok rastlanmamaktadır. Söz konusu çatı eki yanlışlarının öğrencilerin bildikleri Türk şivelerinden yaptıkları olumsuz aktarmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye Türkçesinde “Mugan ovasında doğdum.” cümlesi Azerbaycan Türkçesinde “Mugan ovasında doğuldum.” şeklinde ifade edilmektedir.

Fiilimsi Eki Yanlışları

- Ö2. İlk harfleri sin ile **başladığını** 7 nesne koyuyoruz.
İlk harfleri sin ile başlayan 7 nesne koyuyoruz.
- Ö12. Özellikle **konusarak** adeta Azeri konuşuyorum.
Türkçeyi adeta Azerice gibi konuşuyorum.
- Ö17. Bu hareketle 13. günün uğursüzlüğünü dışarıda **bırakılmasına** inanırlar.
İnsanlar böyle yaparak 13. günün uğursuzluğunu dışarıda bıraktıklarına inanırlar.
- Ö20. Türkçe öğrenmek için ilk hangi amaçla bu dili öğrenmek **istedinizi** bilmeniz lazım.
Türkçe öğrenmek için ilk olarak hangi amaçla bu dili öğrenmek istediğinizi bilmeniz gerekiyor.
- Ö20. Türkçe’de en **zorlandım** yanı yazmak ve en kolay yanı okumak.
Türkçenin en zorlandığım yanı yazma, en kolay yanı okumadır.
- Ö22. Benim **okumağım** güzel ama konuşmam iyi değil zira evde hiç kimse Türkçe bilmiyor.
Benim okumam güzel ama konuşmam iyi değil. Çünkü evde hiç kimse Türkçe bilmiyor.
- Ö25. **Doğdum** toprakın adı İran
Doğduğum toprağın adı İran
- Ö29. Türkçeni dünyada yaymak için daha iyi eğitim **yapılmağı** gerekiyor.
Türkçeyi dünyaya yaymak için daha iyi eğitim yapılması gerekiyor.
- Ö31. Onlara bizimle ne kadar yakın **olmalarını** anlatmak istiyordum.
Onlara bizimle ne kadar yakın olduklarını anlatmak istiyorum.

Ö38. Benim için Türkçe **konusuyor** zor.

Benim için Türkçe konuşmak zor.

Ö44. Türkiye tam ben **istedim** yerdir.

Türkiye tam benim istediğim gibi bir ülkedir.

Ö57. Ben **çalışan** yeri biraz anlatacağım.

Ben çalıştığım yeri anlatacağım.

Ö58. Herkes doğaya **gidip ve** geziyor.

Herkes doğaya gidip geziyor.

Türkçe, fiilimsi ekleri bakımından zengin bir dildir. Ancak bir Hint-Avrupa dili olan Farsça için söylemek zordur. Fiilimsiler, özellikle ana dili Farsça olan öğrenciler için Türkçe dil bilgisi konularının en zor bölümünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaptıkları fiilimsi eki yanlışları için şunlar söylenebilir:

Türkçede fiilimsi ekleri, eklendikleri fiil kök ve gövdelerini isimleştirerek fiilleri cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf olarak kullanılmasını sağlamaktadır. Türkçede fiilimsi eki alan fiiller tek bir cümle içerisinde cümledeki temel yargıyı desteklerken Farsçada cümledeki temel yargıyı destekleyen yardımcı unsurlar, yan cümlelerin eklenmesi yoluyla ana cümleye bağlanır.

Oturan çocuk benim arkadaşımdır.

بچه ای که نشسته دوست من است. “Çocuk ki oturuyor, benim arkadaşımdır.”

Farsçadaki bu kullanım nedeniyle öğrencilerin, fiilimsileri başlı başına bir fiil olarak görme eğilimindedir.

Fiilimsiler ile ilgili yanlışların bir kısmının ise eklerin işlevlerini tam olarak kavrayamamaktan kaynaklandığı söylenebilir. Ana dili herhangi bir Türk şivesi olan öğrencilerin fiilimsi eklerini birbirine karıştırdığı görülmektedir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise söz konusu ekleri birbirine karıştırmanın yanında yazmayı da unuttukları belirlenmiştir.

İsim Tamlaması Yanlışları

Ö1. **Türkler** kendilerine ait bir edebiyatları yok.

Türklerin kendilerine ait bir edebiyatları yok.

- Ö2. Yeni yıl geldiği için **evler** temizlenmesi gerekiyor.
Yeni yıl geldiği için evlerin temizlenmesi gerekiyor.
- Ö8. Biri de tatil için kendi **programlarısını** planlıyor.
İnsanlar tatil için kendi programlarını planlıyor.
- Ö8. Bizim **bayramız** Nevruz'dadır.
Bizim bayramımız Nevruz'dadır.
- Ö11. **Biz ailede** her zaman yedi tür yemek yapılır.
Bizim ailemizde her zaman yedi çeşit yemek yapılır.
- Ö13. **Ona** bir benzeri yoktur.
Onun bir benzeri yoktur.
- Ö19. Küçükler büyüklerin **görmesine** gidiyor.
Küçükler büyükleri görmeye gidiyor.
- Ö31. Tüm **bitkiler** hayatı başlıyor.
Tüm bitkilerin hayatı başlıyor.

İncelenen kompozisyonlarda İranlı öğrencilerin daha çok belirtili isim tamlamalarında yanlış yaptıkları görülmüştür. İsim tamlamaları ile ilgili en genel yanlış tamlayan ya da tamlanan eklerinden birinin ya da her ikisinin yazılmamasıdır. Buna ek olarak tamlayan ve tamlanan eklerinin gereksiz yere kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar da vardır.

Sıfat Tamlaması Yanlışları

- Ö1. Kendilerine ait **bir özel edebiyatları** yok.
Kendilerine ait özel bir edebiyatları yok.
- Ö7. İran, **bir derin kültüre** sahiptir.
İran, derin bir kültüre sahiptir.

Türkçe ve Farsça sıfat tamlamasını oluşturan öğelerin dizilimi bakımından farklılık göstermektedir. Türkçede sıfat tamlamaları sıfat+isim şeklinde oluşturulurken Farsçada isim+sıfat şeklinde oluşturulur.

“Elma kırmızı”

سبب قرمز

Kırmızı elma

“Ev büyük”

خانه بزرگ

Büyük ev

İranlı öğrencilerin Türkçe öğrenimleri ilerledikçe sıfat tamlamalarının dizilimi ile ilgili yanlışlarının azaldığı söylenebilir. Kompozisyon kâğıtları incelenen B2 düzeyindeki öğrencilerin sıfat tamlamaları konusunda çok fazla yanlışla düştükleri söylenemez. Bunun yanında öğrencilerin sıfat tamlamaları ile ilgili en belirgin yanlışlarının birden fazla sıfatın bulunduğu tamlamalarda sıfatların diziliminin karıştırılması olduğu söylenebilir.

Bağlaç Yanlışları

- Ö5. Annesi ve babası ona bu dilde seslenip **ve** konuşturmuşlar.
Annesi ve babası ona bu dilde seslenip onunla bu dilde konuşmuşlar.
- Ö12. Türkçe konuşup **ve** yazmak istiyorum.
Türkçe konuşup yazmak istiyorum.
- Ö12. Önceden daha kolay okuyup **ve** yazıyorum.
Önceden daha kolay okuyup yazıyordum.
- Ö26. En büyük **amacımda** bir Türk üniversitesinde hukuk bölümünde okumak.
En büyük amacım da bir Türk üniversitesinin hukuk bölümünde okumaktır.
- Ö33. Türkçe dili öğrenmek kesinlikle çok zor **çünkü** Türkçe Azericeden **veya** Farsçadan çok farklı bu yüzden çok zor **ama** ben kendime eminim **ki** mutlaka bir gün Türkçeyi daha iyi konuşacağım.
Türkçe Azerice ve Farsçadan farklı olduğu için öğrenmesi zor bir dildir ama bir gün Türkçeyi daha iyi konuşacağıma eminim.
- Ö45. Tabiatla birlikte yenilenen yıl **dahada** güzel olur.
Tabiatla birlikte yenilenen yıl daha da güzel olur.

Türkçe tarihî süreç içerisinde bağlaçlar bakımından zengin bir dil olan Farsçadan pek çok bağlama unsuru alıntılanmıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda İranlı öğrencilerin Türkçedeki bağlama unsurlarını öğrenmede fazla zorluk yaşamayacakları ön görülebilir. Ancak Türkçe yazılı anlatımda kısa ve öz cümleler kurmak esassen Farsçada birbirine bağlanmış uzun cümleler kurulmaktadır. Türkçedeki bağlaçları kullanmaları bakımından İranlı öğrencilerin cümledeki anlamın dağılmasına ve Türkçe

dil bilgisine aykırı olmasına rağmen birbirine bağlanmış uzun cümleler kurma eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Bağlaçlar ile ilgili en belirgin yanlış ayrı yazılması gereken “da” bağlacının birleşik yazılmasıdır. Bunun yanında –İp fiilimsi ekinden sonra “ve” bağlacını kullanmaları da öğrencilerin yaygın bir şekilde yaptıkları yanlışlara örnek olarak gösterilebilir.

Söz Dizim Yanlışları

- Ö1. **Beni çok mutlu ediyor** Türkçe kitaplar okumak, Türkçe film seyretmek, Türkçe edebiyatına önem vermek...
- Türkçe kitaplar okumak, Türkçe film seyretmek, Türk edebiyatı ile ilgilenmek beni çok mutlu ediyor.*
- Ö4. Umarım bir zaman **olurdu** her şey dünyada iyi, güzel...
- Dünyadaki her şeyin iyi ve güzel olmasını umuyorum.*
- Ö4. **Düşünüyorum** keşki benim elimde olsa.
- Keşke elimde olsaydı diye düşünüyorum.*
- Ö6. **Umarım** o yorulmasın.
- Onun yorulmasını istemiyorum.*
- Ö7. Bu kültür çok iyi, **bu nedenle ki** insanlar birbirlerini ziyaret ediyorlar.
- İnsanların birbirini ziyaret etmesi kültürümüzün güzel bir tarafıdır.*
- Ö17. Nevruz **eski İran takvimine göre yılın ilk günüdür ki** çok önemli bir bayram sayılır.
- Nevruz eski İran takvimine göre yılın ilk günü olduğu için çok önemli bir bayram sayılmaktadır.*
- Ö17. Evi derinden temizlemek **şuna dahil** halıların yıkanması, duvarların silinmesi veya boya badana yapılması.
- Evi derinlemesine temizlemek için halıların yıkanması, duvarların silinmesi, boya badana yapılması gereklidir.*
- Ö19. Evlerde **bir sofr** kuruluyor **ki** yedi şey onda var.
- Yedi nesne evlerde kurulan sofraya konulur.*

Ö19. **Başka ülkeler ki** bir zaman Farsça konuşuyorlardı kutlanıyor.

Eskiden Farsça konuşulan ülkelerde de kutlanıyor.

Ö20. **Haftsin bir sofra ki** herkes evinde onu hazırlıyor ve uğurlu olduğunu düşünüyor.

Haftsin, herkesin evinde hazırladığı ve uğurlu olduğunu düşündüğü bir sofradır.

Ö36. Bu adetler **bin yıllardır ki** İran'da kutlanıyor.

Bu adetler bin yıllardır İran'da kutlanıyor.

Ö61. **İnsanlar ki** Tahran'da yaşıyorlar sevgileri, dostlukları başkadır.

Tahran'da yaşayan insanların sevgileri ve dostlukları başkadır.

Türkçe cümle yapısı içerisinde özne, yüklem ve tümleç bulunmaktadır. Bu öğelerin Türkçenin söz dizimine göre cümle içinde sıralanışları özne+tümleç+yüklem şeklindedir. Diğer pek çok Hint-Avrupa dilinden farklı olarak Farsçadaki basit cümlelerin dizilimi de özne+tümleç+yüklem şeklindedir.

Örneğin; من ترکیه را دوست دارم. (Ben Türkiye'yi seviyorum.) cümlesi, öğelerinin sıralanışı bakımından Türkçedeki karşılığı ile aynıdır.

Türkçe ve Farsça basit cümlelere ait öğelerin sıralanışlarının benzerlik göstermesi onların Türkçe söz dizimini kavramalarını kolaylaştırmaktadır. Ancak söz dizimi ile ilgili en büyük sorun Türkçe uzun ve karmaşık cümlelerin söz diziminin Farsçadan farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Türkçede birbirine bağlı uzun ve karmaşık cümleler daha çok fiilimsiler ve büyük bir kısmı başka dillerden alıntılanan bağlaçlar ile oluşturulmaktadır. Farsçanın bağlaçlar bakımından zengin bir dil olması, Türkçedeki gibi fiilimsi benzeri yapıların bulunmaması nedeniyle temel cümleyi tamamlayan yan cümlelerden istifade edilir.

من می خواهم در ترکیه تحصیل کنم. Türkiye'de eğitim almak istiyorum.

“İstiyorum (ki) Türkiye’de eğitim alayım.”

İranlı öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlara bakıldığında uzun ve karmaşık cümlelerde Farsça söz diziminin olumsuz bir etkisinin olduğu görülmektedir. Cümleler daha çok, temel cümle ile yan cümlelerin “ki” bağlacı kullanılarak birbirine bağlanması

ile kurulmuştur. Bunun yanında “ve” bağlacı ile birbirine bağlanmış ikili üçlü cümle dizilerine de rastlanmaktadır.

Diğer Türk Şivelerine Ait Biçim ve Söz Dizimi Unsurların Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

- Ö1. Farsça sözcükler bizim lehçede çok yer **alıplar**.
Bizim lehçemizde Farsça sözcükler çok fazla.
- Ö4. Kendi kendime hep **bunnari** düşünüyorum.
Kendi kendime hep bunları düşünüyorum.
- Ö1. O **ülkeni** çok sevdim.
O ülkeyi çok sevdim.
- Ö1. Onlarla iletişim **kurabilemediğim** için çok özüldüm.
Onlarla iletişim kuramadığım için çok üzüldüm.
- Ö6. Uygun bir günde teleferike **gederiz**.
Uygun bir günde teleferiğe gideriz.
- Ö11. Tatlılar **yeyip** fotoğraflar çeker.
Tatlılar yiyip fotoğraflar çeker.
- Ö13. Umarım bir gün beraber oraya **gederiz**.
Umarım bir gün beraber oraya gideriz.
- Ö15. Uzun süre **akandan** sonra İran ve Azerbaycan arasında sınır olur.
Uzun süre aktıktan sonra İran ve Azerbaycan arasında sınır oluşturur.
- Ö15. Anadolu Türkçesinden olan birçok sözcükleri bulmak **olar**.
Anadolu Türkçesinde bulunan birçok sözcüğü bulmak mümkündür.
- Ö16. Verdiği konulardan **Türkiyeni** seçtim.
Verdiği konulardan Türkiye'yi seçtim.
- Ö17. İlk defa “Kürk Mantolu **Madonna**”nı okudum.
İlk defa “Kürk Mantolu Madonna”yı okudum.
- Ö31. Onun için **Türkçeni** öğrenmeye başladım.

Onun için Türkçe 'yi öğrenmeye başladım.

İranlı öğrenciler içerisinde ana dili Farsça olanların yanında ana dili herhangi bir Türk şivesi olan öğrenciler de vardır. Bu öğrenciler, ana dili Farsça olan öğrencilerden farklı olarak Türkçe yazarken hem Farsçadan hem de bildikleri Türk şivesinden olumsuz aktarmalar yapabilmektedir. Bunun yanında ana dili herhangi bir Türk şivesi olan öğrencilerin kendi şivelerine ait biçim ve söz dizimi kurallarını genelleterek Türkiye Türkçesinde de olduğunu düşünmeleri de yanlış yapılarının bir başka nedeni olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yaptıkları en temel yanlışlardan biri Türkiye Türkçesindeki kaynaştırma eki olan –y yerine kendi şivelerinde benzer bir işleve sahip olan –n ekini kullanmalarıdır. Buna ek olarak Türkiye Türkçesinde fiilimsi görevinde kullanılan –Ip ekini kendi şivelerinden yaptıkları olumsuz aktarma nedeniyle görülen geçmiş zaman eki olarak kullanmaktadırlar. Bunların dışında öğrenciler, Türkiye Türkçesinde dar, diğer Türk şivelerinde geniş ünlü olarak telaffuz edilen bazı sesleri geniş olarak yazma eğilimi göstermektedirler.

4.3.3. Sözcük-Anlamsal Yanlışlar

Ortak Sözcüklerin Farklı Anlamlarda Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

- Ö2. Sonra evin temizliği başlıyor bu da geleneksel bir **adabdır**.
Sonra evin temizliğine başlanır. Bu da bir gelenektir.
- Ö2. İnsanları iyi ve özellikle **sadakatli** insanlardı.
İnsanları iyi ve özellikle güvenilirlerdir.
- Ö10. Her zaman insana ve insanlığa vefakar ve **hizmetkarlar**.
Her zaman insana ve insanlığa karşı vefakâr ve yardımseverdirler.
- Ö11. Bizim o günün öncesinde çok **merasimimiz** var.
O günün öncesinde çok sayıda yapılması gereken işlerimiz vardır.
- Ö57. Bu ürünlerin farklı **asarlari** var.
Bu ürünlerin farklı etkileri vardır.

Bir dilin iki lehçesi ya da birbirinden farklı diller arasında anlam kaymasına uğramış olan yapıdaş ortak sözcüklere yalancı eş değer sözcükler adı verilmektedir. Tarihî süreç içerisinde birbirinden çok sayıda sözcük alıntılanan Türkçe ve Farsça arasında da çok sayıda yalancı eş değer sözcük bulunmaktadır. Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında yaptıkları sözcük-anlamsal yanlışların başında da iki dil arasındaki yalancı eş değer sözcükler gelmektedir.

Türkçe ve Farsçadaki bu sözcüklerin ses değeri olarak farklılaşması, anlamlarının daralması ya da genişlemesi, kullanım alanlarının değişmesi nedeniyle öğrencileri yanıltmaktadır. Ancak sözcükler anlam olarak ne kadar farklılaşsalar da bağlam yönünden anlamlarını hissettirmektedirler.

Farsçada Bulunan Sözcüklerin Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

- Ö13. Turistler **yadigari** olsun diye fotoğraf çektirirler.
Turistler hatıra olsun diye fotoğraf çektirirler.
- Ö19. **Bastan** devresinden bize kalmıştır.
İlk çağlardan bize kalmıştır.
- Ö19. Büyükler de bir **sonnat** olduğu için para verir.
Büyükler de gelenek olduğu için para verir.
- Ö25. Buradaki tarihi ve **temeddunu** görebilir.
Buradaki tarihi ve medeniyeti herkes görebilir.
- Ö32. Tahran **paytaht** olduğu için zengin bir kültüre sahip.
Tahran başkent olduğu için zengin bir kültüre sahiptir.
- Ö63. Karadeniz ve ünlü **Mediterrane** muhteşem!
Karadeniz ve ünlü Akdeniz muhteşem!
- Ö67. Farklı **nejatlar** Türkiye'nin yeni hayat tarzını yansıtıyor.
Farklı gruplar Türkiye'nin yeni hayat tarzını yansıtıyor.
- Ö64. **Durstkar** ve işleyen insandırlar.
İşini doğru yapan ve çalışkan insanlardır.
- Ö64. Dünyanın en büyük **şor** denizidir.

Dünyanın en büyük tuzlu denizidir.

Farsça ve Türkçe arasındaki ortak sözcüklerin varlığı öğrencilere Türkçe öğrenimlerinde kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanında bazı öğrenciler Farsçadaki her sözcüğün Türkçede de olduğu yanılgısına düşmekte ve Farsça sözcükler kullanmaktadır. Öğrencilerin Farsça sözcükler kullanmalarındaki bir diğer neden ise Türkçe söz dağarcıklarının yeterli olmamasıdır.

Diğer Türk Şivelerindeki Sözcüklerin Türkiye Türkçesinde de Aynı Şekilde Bulunduğunun Düşünülmesinden Kaynaklanan Yanlışlar

Ö15. **İndilerde** kendilerine Azerbaycan Türkü bilen Muganlı Şahsevenlerin dilinde...,
Günümüzde kendilerine Azerbaycan Türkü diyen Muganlı Şahsevenler'in dilinde....,

Ö16. Kendi nefesinden onlara **hüfledi**.
Kendi nefesinden onlara üfledi.

Herhangi bir Türk şivesini bilen öğrenciler kimi zaman Türkçeyi kendi şivelerine ait söyleyiş biçimleri ile yazmaktadırlar. Bu yanlışta kimi zaman da kendi şivelerinde bulunan ama Türkiye Türkçesinde bulunmayan sözcükleri kullanmaları da eklenebilir.

Türkçede ve Diğer Dillerde Bulunan Ortak Kelimelerin Farklı Yazım ve Kullanımlarından Kaynaklanan Yanlışlar

Ö16. Tarihi mekanlar, adalar, yeşil ağaçlar, renkli çiçekler, büyük üniversiteler, alışveriş merkezleri, mihriban insanlar ve şairler ne kadar yazsam az.
Tarihî mekânlar, adalar, yeşil ağaçlar, renkli çiçekler, büyük üniversiteler, alışveriş merkezleri, sıcakkanlı insanlar ve şairler... Ne kadar yazsam az!

Ö17. **Sosiyetelerde** bunlar pastaneden değil evde yapılır.
Üst tabakadaki zengin aileler bunları pastaneden almaz; evde yaptırırlar.

Ö17. Çay ve şurup **service** olur.
Çay ve şurup servis edilir.

Ö19. **Sezon** değişmesine göre...
Mevsimin değişmesine göre...

Türkçenin Latin temelli bir alfabe ile yazılması, İngilizcenin bütün dünyada olduğu gibi İran’da da yaygın ve etkili bir dil olması öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında bazı yanlışlar yapmalarına neden olmaktadır.

Türkçe ve diğer pek çok dilde kullanılan, daha çok İngilizceden alıntılanmış pek çok kelime vardır. Öğrenciler Türkçe yazarken bu sözcükleri Türkçenin ses yapısına ve biçim özelliklerine göre değil İngilizce ya da başka bir dildeki şekliyle yazmaktadır. Bu durumun onların Latin temelli Türkçe alfabeyle tam olarak hâkim olmamalarından ve Türkçe söz dağarcıklarının sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yanlış Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlar

- Ö7. Yedi s harfiyle başlayan **ürün** oraya kurulur.
S harfiyle başlayan yedi nesne oraya konulur.
- Ö14. Yazmayla Türkiye’yi **temsil etmek** çok kolay değil.
Türkiye ’yi yazarak anlatmak mümkün değil.
- Ö15. Erdebil **kıtasında** bulunan Mugan düzündə doğuldum.
Erdebil bölgesinde bulunan Mugan ovasında doğdum.
- Ö15. Kebap yemeyi çok **kullanıyorlar**.
Kebap yemeğini sıklıkla pişiriyorlar.
- Ö16. Bence İstanbul çok güzel bir **ülkedir**.
Bence İstanbul çok güzel bir şehirdir.
- Ö17. **Şu** takvim öylesine yapılmıştır ki Nevruz bahar mevsiminin de ilk günüdür.
Bu takvim öyle ayarlanmıştır ki yılbaşı aynı zamanda bahar mevsiminin de ilk günüdür.
- Ö21. İran’ın en güzel **kültürlerinden** birisi olan “Nevruz” İran halkı için çok önemli.
İran’ın en güzel geleneklerinden birisi olan Nevruz, İran halkı için çok önemlidir.
- Ö32. Orada **meyhoş** hava, yeşillik, canlılık ve güzel denizler var.
Orada ılıman bir hava, yeşillikler, canlılık ve güzel bir deniz var.
- Ö34. Ona sebze **söylüyoruz**.

Ona sebze adını veriyoruz.

Ö36. **Hepsi** birbirine tebrik diyorlar.

Herkes birbirini tebrik ediyor.

Ö37. Türk edebiyatı daha fazla yaratıcı ve somut.

Türk edebiyatı oldukça yaratıcı ve somut.

Ö40. Allah'ın **bereketini** bizimle paylaştılar.

Allah'ın nimetlerini bizimle paylaştılar.

Ö42. Umarım ki bu sıkıntım **gittikçe** geçer.

Umarım bu sıkıntım zamanla geçer.

Ö57. Antistres bitkileri kışın donmaktan **sağlıyor**.

Stres giderici ilaçlar, bitkileri kışın donmaktan koruyor.

Ö64. Durstkar ve **işleyen** insandırırlar.

İşini doğru yapan ve çalışkan insanlardır.

Ö67. Türkler İslâmı gönülden benimsediler ve onu dünyaya **sergilemek** istediler.

Türkler, İslâm'ı gönülden benimsediler ve onu dünyaya yaymak istediler.

Yabancı dilde kişinin kendisini yazılı olarak ifade etmesi için sözcüklerin temel anlamlarının yanında yan ve mecaz anlamlarının da bilinmesi gerekmektedir. Bunun yanında anlamı birbirine yakın olan sözcüklerin arasındaki ince farklara da hâkim olunmalıdır.

İncelenen kompozisyonlarda bazı öğrencilerin kendilerini ifade ederken cümlelerin akışını ve anlamını bozacak cümleler kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yanlış sözcükleri tercih etmeleri, Türkçe sözcüklerin anlam derinliklerini bilmemelerinden ve söz dağarcıklarının yetersiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Farsça İfadelerin Türkçeye Aktarılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

Ö6. Alışveriş merkezlerinden birkaç yere **başvuracağız**. (سرزدن)

Alışveriş merkezinde birkaç yere uğrayacağız.

Ö17. Bayram **görüşlerinde** misafirlere çeşitli pastalar, kurabiyeler, şekerlemeler ve çikolatalar ikram edilir. (دیدار)

Bayram ziyaretlerinde misafirlere çeşitli pastalar, kurabiyeler, şekerlemeler ve çikolatalar ikram edilir.

Ö31. İran'ın tarihinde Jamşid padişah bu günü bayram **karar verdi**. (دستور دادن)

İran tarihinde Cemşit padişah bu günün bayram olmasını emretti.

Ö33. Ben **Türkçedilini** hobi için öğreniyorum. (زبان ترکی)

Ben Türkçeyi hobi olarak öğreniyorum.

Ö36. Hepsi birbirine **tebrik diyorlar**. (تبریک گفتن)

Herkes birbirini tebrik ediyor.

Ö39. **Türkçe dili** bizim dilimize çok yakındır. (زبان ترکی)

Türk dili bizim dilimize çok yakındır.

Ö64. İnsanlar için deva olduğuna doktorlar **söz verdiler**. (قول دادن)

Doktorlar, insanlar için faydalı olduğunu belirttiler.

Her dil kendi özellikleri ölçüsünde anlatım olanaklarına sahiptir. Bir dildeki bir ifadenin birebir tercümesi kimi zaman başka bir dilde anlamlı bir bütünlük oluşturmaz. Farsça ile Türkçe arasında da bu tür ifadeler bulunmaktadır. İncelenen kompozisyonlarda bazı öğrencilerin kendi ana dillerinde kullandıkları ifade kalıplarını Türkçeye aktardıkları belirlenmiştir. Farsça ifadelerin Türkçeye aktarımının nedenleri öğrencilerin Türkçeye hâkim olmamaları, Farsçadaki her sözcük ve ifade kalıbının Türkçede de olduğunu düşünmeleri ve Türkçe söz dağarcıklarının yetersiz oluşu şeklinde sıralanabilir.

4.3.4. Süreç Temelli Yanlışlar

Unutma Kaynaklı Yanlışlar

Ö1. Keşke genç olsaydım ve bu **edbiyatı** üniversitede okuyordum.

Keşke genç olsaydım ve bu edebiyatı üniversitede okusaydım.

Ö3. Önemli **adeteri** yerine getiriyorlar.

Önemli adetleri yerine getiriyorlar.

- Ö5. Ana dilinin kurallarını, dil bilgisini ve imla kılavuzunu **örenmek** zorundadır.
Ana dilinin kurallarını, dil bilgisini ve yazımını öğrenmek zorundadır.
- Ö6. Çok **sevdim** arkadaşım İran'a geliyor ve ben çok mutluyum.
Çok sevdiğim bir arkadaşım İran'a geliyor ve ben çok mutluyum.
- Ö11. Sonra herkes **birbirin** kutlar.
Sonra herkes birbirini kutlar.
- Ö13. Esfahan'ın her yeri **güzl** ve iydir.
İsfahan'ın her yeri güzel ve iyidir.
- Ö21. Haftsin aslında 7 tane "s" **harfile** başlayan şeyden başlıor.
Haftsin aslında 7 tane "s" harfiyle başlayan nesneden oluşmaktadır.

Unutma kaynaklı yanlışlar, İranlı öğrencilerin kompozisyon yazarken bir ünlüyü, bir ünsüzü, bir heceyi ya da bir sözcüğü yazmayı unutmalarından kaynaklanmaktadır. Bu yanlışlar daha çok öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olduğu, yazdıkları cümleyi zihinlerinde iyi planlamadığı, yazmaya önem vermediği durumlarda yapılmaktadır.

Ekleme Kaynaklı Yanlışlar

- Ö1. Gelecekte bu kararı **kendime** verebileceğimi düşünüyorum.
Gelecekte bu kararı verebileceğimi düşünüyorum.
- Ö2. Çocuklar bu **nedeniyle** bayram çok seviyor.
Çocuklar bu nedenle bayramı çok seviyor.
- Ö2. Evin **eşyaları** kadar...
Evin eşyaları kadar...
- Ö5. İnsan **hiçbir** dil bilgisi öğrenmeden ana dilini öğrenir.
İnsan dil bilgisi öğrenmeden ana dilini öğrenir.
- Ö10. Doğu Azerbaycan'da **doğudum**, soğuk bir şehrinde.
Doğu Azerbaycan'da soğuk bir şehirde doğdum.

Ekleme kaynaklı yanlışlar öğrencilerin yazma sırasında bir eki, bir sözcüğü ya da herhangi bir dil unsurunu gereksiz yere kullanmalarından kaynaklanan yanlışlardır. Bu yanlışların yapılmasında öğrencinin Türkçe dil bilgisi kurallarını aşırı derecede kurallaştırılmasının da payı vardır.

Sıralama Kaynaklı Yanlışlar

Ö13. İnsanlar o havuzların önünde **yorulduktan sonra** oturup dinlenirler.

İnsanlar yorulduktan sonra o havuzların önünde oturup dinlenirler.

Ö15. Onlar tarımcılıkla hayat süreyorlar **ve de hayvancılıkla**.

Onlar tarımcılık ve hayvancılıkla hayatlarını sürdürüyorlar.

Ö19. Nevruz bayramı **İran’da**

İran’da Nevruz Bayramı

Ö61. Zencan, İran’ın **batı kuzeyinde** güzel ve küçük bir şehir.

Zencan, İran’ın kuzeybatısında güzel ve küçük bir şehirdir.

Sıralama kaynaklı yanlışlar, öğrencilerin yazma sırasında cümle öğelerini ya da bir sözcükteki ekleri Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygun olmayacak şekilde sıralamalarından kaynaklanmaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Sonuçlar

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 71 İranlı öğrencinin Türkçe yazılı anlatım başarıları belirlenmiş, yazılı anlatım başarıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve İranlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan 71 öğrencinin 46'sının (%64,8) Türkçe yazılı anlatım başarıları orta düzeydedir. Öğrencilerin 13'ünün (%18,3) başarısı düşük, 12'sinin (%16,9) başarısı yüksek düzeydedir. Buna göre öğrencilerin yarıdan fazlasının yazılı anlatım başarılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (44,17), erkek

öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (37,65) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak 15-29 yaş aralığındaki öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,82), 30 ve üzeri yaşa sahip öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,30) az da olsa yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ana dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (44,82), ana dili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (39,12) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının yabancı dil değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak yabancı dili diğer dillerden biri olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,88), yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,38) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İranlı öğrencilerin sahip oldukları eğitim seviyesinin Türkçe yazılı anlatım başarılarını etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak eğitim amacıyla Türkçe öğrenen öğrencilerin sıra ortalaması (37,28) iş, seyahat ve hobi amacıyla Türkçe öğrenenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarına ait sıra ortalamasına bakıldığında Türkçe öğrenmeyi kolay olarak algılayan öğrencilerin (34,22), zor olarak algılayan öğrencilere (31,85) göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
9. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ders dışında Türkçe yazı yazma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ders dışında Türkçe günlük, hikâye, şiir ya da mektup/e-posta yazan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalaması (43,50) ders dışında Türkçe yazı yazmayan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının ortalamasından (41,14) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarıları puanlarının Türkçe öğrenirken yanlış yapmaktan korkma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
11. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım başarı puanlarının ziyaret ettikleri internet sitelerinin dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

5.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanlışlara İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlara ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Yazım, noktalama ve ses bilimsel yanlışlar incelendiğinde en çok yanlışın büyük ünlü uyumunda yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ince ve kalın ünlüleri birbirine karıştırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin özellikle Farsçada bulunmayan sesleri karıştırdıkları, kök ve gövdeye eklenecek eklerin ses bakımından uyumunu tam olarak kavrayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Biçim ve söz dizimsel yanlışlar incelendiğinde en çok yanlışın söz diziminde yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler Farsça söz diziminin yoğun etkisi nedeniyle uzun ve bağlaçlı cümleler kurdukları belirlenmiştir. İncelenen kompozisyonadaki cümlelerin önemli bir kısmının “ki” bağlacı ile kurulan cümleler oluşturmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin belirtme ve yönelme durumu eklerini birbirine karıştırdığı; kimi zaman da belirtme durumu ekini kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin fiilimsi eklerinin işlevlerini tam olarak kavramadıkları, özellikle –İp ve –Dik fiilimsi eklerini doğru kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3. Sözcük-anlamsal yanlışlar incelendiğinde en çok yanlışın Türkçe ve Farsçada bulunan ortak sözcüklerin kullanımlarında yapıldığı görülmüştür. Özellikle Arapça sözcüklerin iki dilde çeşitli anlam ve bağlam farklılıklarının bulunması bu yanlışın yapılmasına neden olmuştur. Bunun yanında Türkçede bulunmayan Farsça sözcüklerin ya da herhangi bir Türk şivesinde bulunan ama Türkiye Türkçesinde bulunmayan sözcüklerin kullanımından kaynaklanan yanlışlar da mevcuttur. Öğrencilerin Türkçe sözcüklerin anlam inceliklerine ve kullanıldıkları bağlama ait bilgi eksikleri nedeniyle yanlış sözcük seçiminde bulunmalarını da eklemek gerekir. Bazı öğrencilerin ise Farsça ifade kalıplarının birebir Türkçeye aktararak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
4. Süreç temelli yanlışlar incelendiğinde en çok yanlışın unutmadan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenciler bir ünlüyü, bir ünsüzü, bir heceyi ya da bir sözcüğü yazmayı unutmuşlardır. Bu durum öğrencilerin yazdıklarını zihinlerinde iyi yapılandırmadıklarını, dikkatlerinin dağınık olduğunu ve yazmayı önemsemediklerini göstermektedir. Kimi öğrencilerin ise bir eki, bir sözcüğü ya da herhangi bir dil unsurunu aşırı derecede kurallaştırarak gereksiz yere kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle araştırmacının önerileri şu şekildedir:

1. Bu araştırma Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki İranlı öğrenciler ile yapılmıştır. Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin dil öğrenimleri ve yazılı anlatımlarına yönelik sorunların tespit edilip çözülmesi için diğer düzeydeki (A1, A2, B1, C1 ve C2) öğrencilere yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.
2. Türkçenin her daldaki öğretiminde büyük bir ilginin olduğu İran'da sadece yazma becerisine ve yazılı anlatıma değil diğer yabancı dil etkinlik alanlarına yönelik nitel, nicel ve karma çalışmalar da yapılmalıdır.
3. İran, İranlılar, İran kültürünü ve Farsça bu ülkede dil öğretecekler ve bu alanda çalışacaklar tarafından iyice öğrenilip anlaşılmalıdır. Bunun yanında öğrenci özellikleri, amaçları ve ihtiyaçları ayrıntılı bir şekilde incelenmeli; Türkçe yazma dersleri bu veriler göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
4. Türkçe eğitim veren kurumlarda İranlı öğrencilerin amaçları doğrultusunda temel yazma, akademik yazma ve yaratıcı yazma dersleri açılmalı ve öğrencilerin katılımı sağlanmalıdır.
5. İranlı öğrenciler, İran'ın çok etnikli yapısı nedeniyle farklı ihtiyaç, özellik ve amaçlara sahiptir. Dil öğreticilerinin bunu göz önünde bulundurması gerekmektedir. Özellikle ana dili Farsça olan öğrenciler ile ana dili herhangi bir Türk şivesi olan öğrenciler arasında çok büyük farklar vardır. Bu durum öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarına da yansımaktadır. Hâlihazırda öğrencileri etnik kimliklerine göre ayrı sınıflara yerleştirmek imkânsız olduğu için öğreticiler, her öğrencinin özelliklerini bilmeli ve onları yakından takip etmelidir.
6. Dil öğretimi bütünlük arz etmektedir. İranlı öğrencilerin yazılı anlatımda yapmış olduğu yanlışlar, onların Türkçenin diğer etkinlik alanlarında da

sorun yaşadıklarına dair ipuçları vermektedir. Bu nedenle diğer etkinlik alanlarında da çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

7. İranlı öğrencilerin Türkçe yazmaya karşı isteksiz oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin genel kanısı, Türkçe yazmanın işlerine yaramayacakları ve Türkçe yazmanın zor olduğu şeklindedir. Öğreticiler, öğrencilerin Türkçe yazma konusunda cesaretlendirmelidir.
8. Öğrenciler, Türkçenin Latin temelli bir alfabe ile yazılması nedeniyle büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Başta harflerin doğru bir şekilde yazılması, büyük harf-küçük harf ayrımı, noktalama işaretlerinin kullanımında zorlanmaktadırlar. Bunun üstesinden gelmek için öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinin başlangıcından itibaren bilinçli bir şekilde yazım ve noktalama kuralları üzerinde durulmalı ve temel kompozisyon bilgilerini edinmeleri sağlanmalıdır.
9. Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk televizyon kanallarını takip etmektedir. Bu, onların Türkçe öğrenimleri açısından olumlu bir durum olmakla birlikte Türkçeyi daha çok konuşma dili özellikleri ile öğrenmelerine ve konuştukları gibi yazma eğilimi göstermelerine neden olmaktadır. Öğreticiler, bunun farkında olmalı ve öğrencilerin konuşma diline özgü ifadeleri yazılı anlatımlarında uygun olman şekilde kullanmalarının önüne geçmelidir.
10. Öğrenciler Türkçe yazılı anlatımlarında özellikle Türkçe ünlü harflerin yazımı, söz dizimi ve fiilimsi eklerinde sorun yaşamaktadır. Derslerde öğrencilerin Türkçe dil bilgisi konularını sezdirerek öğrenmeleri sağlanmalı, bol uygulama yapılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinin daha ilk aşamasında dil bilgisi ile kompozisyon eğitimi eş zamanlı olarak verilmelidir. Böylece öğrencilerin öğrendiklerini yazılı anlatımda kullanmaları sağlanmalıdır.
11. Yazılı anlatım etkinlikleri, öğretici tarafından iyi planlanmalıdır. Öğretici etkinliğin amacını, hedeflerini öğrencilere anlatmalı onları öğrenmeye hazır hâle getirmelidir. Öğretici her öğrenci için ayrı ayrı dönüt vermelidir.

12. Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesinde şüphesiz öğrencilerin yaptıkları ödevlerin önemi vardır. Ancak öğretici, vermiş olduğu ödevleri kontrol etmeyi ihmal etmemeli, öğrencilerin yazılı anlatımlarında güçlü ve zayıf olduğu noktaları tespit etmelidir.
13. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin nasıl geliştirileceği ve nasıl iyi bir metin yazılacağı hakkında hem öğrencilere yol gösterecek hem de öğrencilere yardımcı olarak kuramsal bilgiler ile uygulamaların bir arada bulunduğu kitaplar vakit kaybetmeden yazılmalıdır.
14. Araştırmanın çalışma evrenini her ne kadar İranlılar oluştursa da genel anlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçlarının eksikliği hissedilmektedir. Bu nedenle başta yazma becerisi olmak üzere her beceriye yönelik dereceli puanlama anahtarları, ölçekler ve standart sınavlar geliştirilmelidir.
15. Öğrencilerin Türkçeyi daha iyi bir şekilde yazabilmeleri için Türkçe ve Farsça arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi gerekmektedir. İki dil arasında tespit edilen benzerlik ve farklılıkları hakkında bu ülkede çalışacak öğreticilerin bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
16. Türkçe ve Farsça arasındaki ortak sözcüklerin çokluğu öğrenciler için kimi zaman büyük kolaylık sağlasa da ortak sözcükler arasında görülen anlam kaymaları pek çok yalancı eş değer sözcüğün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin sözcüklerden kaynaklı yanlışlar yapmamaları için Türkçe sözcüklerin anlam incelikleri ve kullanıldıkları bağlamlar öğrencilere iyice öğretilmelidir.
17. Sözcük öğretimi yazılı anlatım için vazgeçilmezdir. Çoğu zaman sadece dil bilgisi kurallarını bilmek yeterli olmamaktadır. Öğrencilerin kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmeleri için geniş bir söz dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle derslerde ve hazırlanacak ders

materyallerinde sözcük öğretimi ihmal edilmemeli. Sözcük öğretiminin yazma derslerinin bir parçası olduğu unutulmamalıdır.

18. Noktalama ve yazım kuralları üzerinde başlangıç düzeyinden başlayarak titizlikle durulmalı, bu kuralların öğretiminin ileriki düzeylere bırakılmasından vazgeçilmelidir.
19. Yazılı anlatım sadece yazma becerisi ile ilişkilendirilmekten çok okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin de içinde olduğu bir süreç olarak görülmelidir.
20. Yazılı anlatımda bireysel etkinlikler çoğu zaman öğrenciler için sıkıcı bulunmaktadır. Bu nedenle öğretici sınıfın özelliklerine göre grup çalışmalarına ağırlık vermelidir.
21. Üründen çok yazma süreci dikkate alınmalıdır. Derslerde süreç temelli yazma tekniklerine yer verilmelidir.
22. Ürün değerlendirilmesi sadece öğreticinin yaptığı bir iş olmamalı bütün sınıfın değerlendirmeye katılması sağlanmalıdır.
23. İran'ın yabancı dil öğretimi konusunda izlediği politikalar ve Türkçenin öğretimine bakışı iyi anlaşılmalıdır.
24. Türkiye'nin yakın gelecekte İran'da gerçekleştirebilecek değişimlere hazırlıklı olması ve bu ülkedeki gerek yabancı dil gerek ana dili olarak Türkçenin öğretimine yönelik çalışmalara başlaması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akdeniz, S. (20 Şubat 2013). *Kişisel görüşme*. Tahran.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Albiladi, M. (2012). *Arapça ile Türkçenin arasındaki söz dizimsel farklılıkların Araplara Türkçe öğretiminde etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, A. and Lynch, T. (2003). *Listening*. China: Oxford University Press.
- Arslan, S. (2006). *Uygulamalı Kompozisyon Öğretimi*. Ankara: Bilgitek Yayınları.
- Attar, A. (2008). İran'ın Farslaşma süreci ve bu süreçte Farsçanın rolü. *Erdem*, 52, 1-39.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu Dergisi*, 255, 61-63.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimine metodoloji. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. 167-170.
- Bates, D. G. (2009). *21. yüzyılda kültürel antropoloji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bayır, E. (1999). Fars milliyetçiliğinin gelişimi ve Güney Azerbaycan'da milli direniş hareketi. *Avrasya Dosyası*, 5 (3), 90-124.
- Beserek, A. (2005). *Doğru yazmak için kompozisyon bilgileri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blaga, R. (1997). *İran halkları el kitabı*. İstanbul.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, 126, 19-28.
- Burns, A. and Richards, J. C. (2009). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Bülbül, R. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Büyükkiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Byrne, D. (1986). *Teaching writing skills*. Singapore: Longman.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cavkaytar, S. (2010). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cemiloğlu, İ. (2009). *Dil bilim açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Cenneti, M. A. (1996). *İran İslam Cumhuriyeti'nin anayasası*. Tahran: Alhoda Yayınevi.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills*. Orlando: HBJ.
- Christian, D. (1988). Language planning: the view from linguistics. In Newmeyer, F. (Ed.), *The Cambridge survey IV: language: the socio-cultural context* (pp.193–209). Great Britain: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. New York: Arnold Publishers.
- Cottrell, S. (1999). *The study skills handbook*. London: Macmillan Press.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.

- Çetinkaya, G. (2011). Okuma-anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma. L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Editörler). *Theoretische und angewandte untersuchungen bei der vermittlung des Türkischen*. Essen: Die Blaue Eule, ss. 155-165.
- Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa ortak çerçeve metni (CEFR)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Danışver, B. (2004). İran'daki Türk nüfusa istatistiksel bakış. *Azerbaycan*, 52 (352), 7-15.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Deneme, S. (2008). *Yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin öğretimi ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derjaj, A. (2005). *Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçim bilimsel düzlemdeki sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler, Ankara.
- Dishkedouki Ahmadian, H. (2009). *İran'daki Güney Azerbaycan Türklerine uygulanan asimilasyon (Farslaştırma) sürecinin gündelik yaşamda görünimleri: Tebriz örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegema.
- Doğuman, E. (1983). Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım. *Türk Dili*, 47(379-380), 207-210.

- Dorrany, K. (1389). *Tarih-e amuzeş o pervereş-e İran*. Tehran: Ulûm-e Terbiyetî.
- Eker, S. (2008). Farsçanın kıskacında Güney Azerbaycan Türkçesi. *Türkiyat Araştırmaları*, 9, 183-198.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili*, 379-390, 106-115.
- Ergün, M. (2007). Sınıfta motivasyon. Emin Karip (Editör). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegema, ss: 131-147.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, D. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2007). *An introduction to language*. Boston: Thomson Wadsworth.
- Gebhard, J. G. (2009). *Teaching English as a foreign or second language*. Michigan: Michigan University Press.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1288-1313.
- Gökberk, M. (2008). *Değişen dünya değişen dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Graves, D. H. (1984). *A researcher learns to write*. Usa: Heinemann Educational Books.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güngördü, E. (2006). *Devletler coğrafyası*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Harris, J. (1993). *Introducing writing*. Sullfork: Penguin.
- Heyet, C. (1994). Azerbaycan'ın adı ve sınırları. *Tika Avrasya Etütleri*, 1 (2), 94-100.
- Heyet, C. (2004). İran'da Türk kültürünün durumu. *TİKA I. Uluslararası Türkoloji Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Kırım: Ocaq Matbaası, 356-361.
- Hyland, K. (2008). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- İlter, B. G. (1997). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı yabancı dil öğretim sınıflarında yazma becerisi etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-11.
- İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Malaysia: Longman.
- Kafkasyalı, A. (2010). *İran Türkleri*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Kafkasyalı, A. (2011). *İran coğrafyasında Türkler*. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Kalafat, Y. (2005). *İran Türklüğü*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keshavarz, M. H. (2011). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Press.

Keshavarz, M. H. and Astaneh, H. (2004). The impact of bilinguility on the learning of English vocabulary as a foreign language. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 295-302.

Kesrevi, A. (2006). Azerî ya zeba-e bastan-e Azerbaycan. Tehran: Hazar.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and practise in second language acquisition*. Exeter: Prentice Hall International.

Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Exeter: Prentice Hall International.

Kristeva, J. (1989). *Language the unkonwn*. Usa: Harvester Wheatsheaf.

Kroll, B. (1990). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegema.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayınları.

Küçükahmet, L. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. China: Oxford University Press..
- Laziboğlu, H. (1980). İran’da ne kadar Türk vardır, nerelerde otururlar. *Türk Kültürü*, 18 (211-214), 195-203.
- Lightbrown, P. and Spada, N. (2003). *How languages are learned*. China: Oxford University Press.
- Maghsoudi, M. (2010). The interaction between bilingualism, educational and social factors and foreign language learning in Iran. *Journal of Language and Culture*, 1 (3), 35-46.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mustafayev, N. (2005). İran’da Azerbaycan Türk dili: devlet siyaseti ve karşı direniş. *Azerbaycan*, 53 (361), 29-34.
- Nunan, D. (1991). *Designing tasks for the communicative classroom*. Glasgow: Cambridge University Press.
- Oğuz, S. ve Çakır, R. (2000). *Hatemi’nin İran’ı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2005). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2012). *Anlatım sanatı*.İstanbul: Bilgi Yayınevi.

- Özkan, A. A. (1992). *Yabancılar Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkırımlı, A. (2002). *Türk dili ve anlatım*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özönder, F. S. (2002). İran ve Türkler. *Azerbaycan*, 52 (352), 17-23.
- Palacıoğlu, T. ve Akgün, C. (2003). *İran ülke etüdü*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Rashidvash, V. (2012). Iranian people and the origin of the Turkish-speaking population of the Northwestern of Iran. *Canadian Social Science*, 8 (2)132-139.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Malaysia: Longman.
- Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1997). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Malaysia: Longman.
- Rua, P. L. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99-114.
- Sarıkaya, M. (2006). İran, Türkler ve Türkçe., O. M. Öztürk ve Y. Sarıkaya (Editörler). *Kaosa Doğru İran*. Ankara. Fark Yayınları, ss. 189-202.
- Sarıkaya, Y. (2007). *İran'da milliyetçilik ve bölgeye yansımaları*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

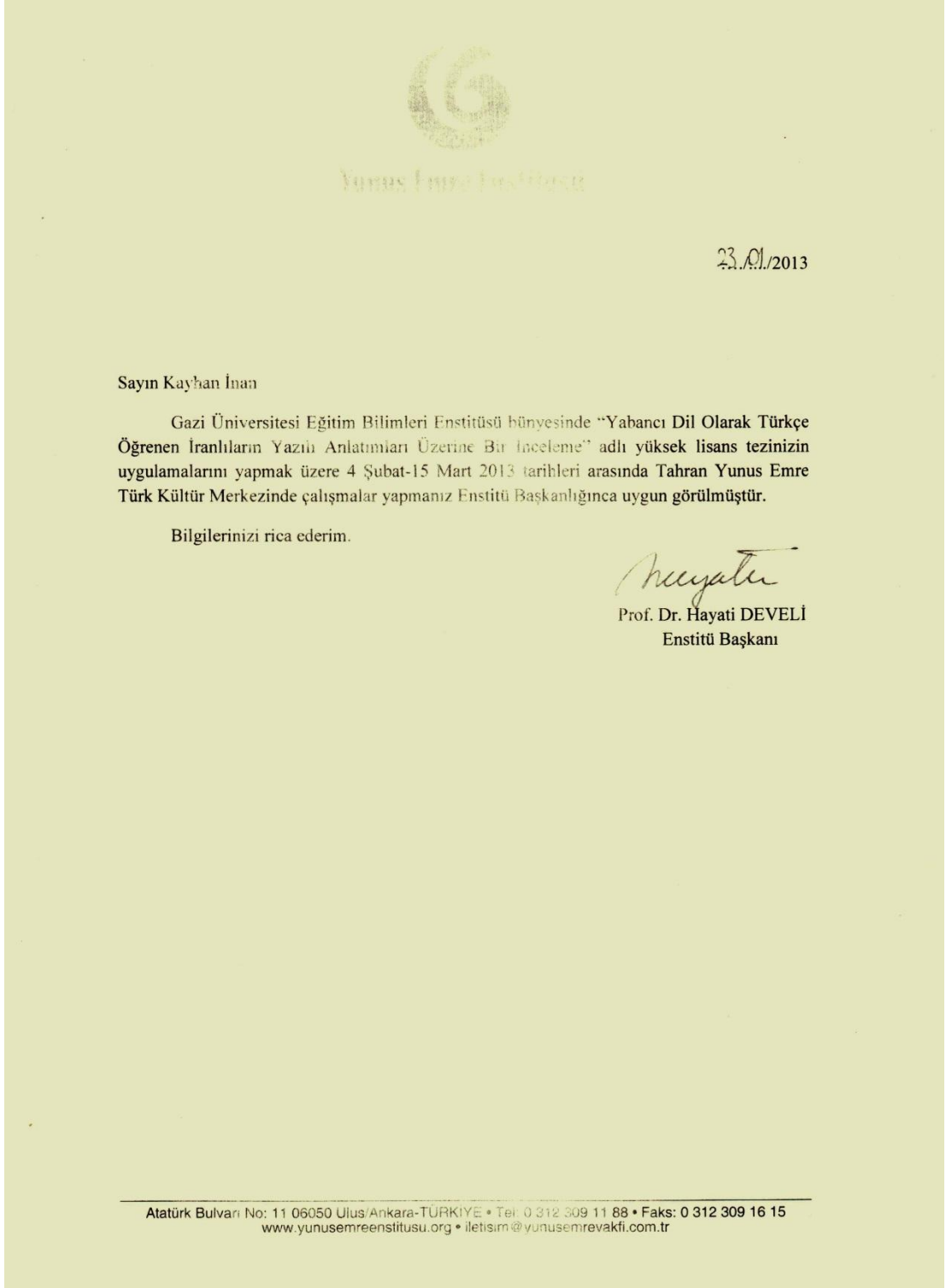
- Sarrafi, A. (2006). Fars şovenizminin gelişimi ve İran'da Türklük, O. M. Öztürk ve Y. Sarıkaya (Editörler). *Kaosa Doğru İran*. Ankara. Fark Yayınları, ss. 175-187.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 61-69.
- Shaffer, B. (2001). İran'da Azerbaycanlı ortak kimliğinin oluşumu. *Azerbaycan*, 50 (229), 19-38.
- Silva, T. and Matsuda, P. K. (2002). Writing. In Schmitt, N. (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). Malta: Hoder Education.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Spada, N. and Lightbrown, P. M. (2002). Second language acquisition. In Schmitt, N. (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp.115-132). Malta: Hoder Education.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Subaşı, D. A. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Tansel, F. A. (1985) *İyi ve doğru yazma usulleri I-II*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 7, 55-68.
- Temizel, A. (2007). İran’da Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 547-560.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Tura, S. S. (1983). Dil bilimin dil öğretimindeki yeri. *Türk Dili*, 47(379-380), 8-17.
- Turan, D. (2011). İran’ın Azerbaycan cumhuriyeti ve Güney Azerbaycan politikalar. *2023*, 126, 28-32.
- Turgut, K. (2010). Türkiye’de Fars dili ve edebiyatı alanında yapılan çalışmalar bibliyografyası denemesi: Fars dili ve edebiyatı anabilim dallarında hazırlanan doktora ve yüksek lisans tezleri. *Şarkiyat Mecmuası*, 18, 75-122.
- Uygur, N. (2006). *Kültür kuramı*. İstanbul: YKY.
- Uysal, B. (2009). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Williams, M. and Burden, R. L. (2000). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S. (2005). *Üniversiteler için Türkçe yazılı anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2011). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalın, H. İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Editörler). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 57-70.
- Yıldız, C. (Editör). (2010). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegema.
- Yule, G. (2010). *The study of language*. Usa: Cambridge University Press.

EKLER

Ek 1: Yunus Emre Enstitüsünden Alınan İzin



Ek 2: Dereceli Puanlama Anahtarı İçin Yrd. Doç. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ'den Alınan İzin

Diğer

Dereceli Puanlama Anahtarı İçin İzin

Gelen Kutusu x

Kayhan İnan Kıymetli Hocam, Merhaba. Nasılsınız? Yabar 23:50 (13 saat önce) ☆

Kaan.Buyukikiz 11:18 (1 saat önce) ☆

Kime: bana

Kayhan Hocam merhaba,
 Doktora tezimde geliştirmiş olduğum Ara Dereceli Puanlama Anahtarını yüksek lisans
 çalışmanızda kullanmanızda hiç bir sakınca yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim...

Yrd. Doç Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ
 Gaziantep Eğitim Fak. Türkçe Eğt. Blm.

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu araştırma Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemeye yöneliktir.

Aşağıdaki sorular Türkçe öğrenen İranlıları tanımak için sorulmaktadır. Sizden bu soruları doğru bir şekilde cevaplamanızı rica ediyorum. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Kayhan İnan
Gazi Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

1. Cinsiyetiniz: a) () Kadın b) () Erkek
2. Yaşınız:.....
3. Ana diliniz:.....
4. İyi düzeyde bildiğiniz yabancı diller:
 - a).....
 - b).....
 - c).....
5. Eğitim durumunuz nedir?
 - a) () İlkokul b) () Lise c) () Üniversite ç) () Lisansüstü
6. Türkçe öğrenme amacınız nedir?
 - a) () Eğitim b) () İş c) () Seyahat ç) () Hobi
 - d) () Diğer:.....**(Yazınız)**

7. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

- a) () Zor b) () Orta c) () Kolay

8. Türkçe kitap, gazete veya dergi okuyor musunuz?

- a) () Her gün b) () Haftada birkaç sefer
c) () Ayda birkaç sefer ç) () Okumuyorum

9. Derslerin dışında Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye, mektup vb. yazıyor musunuz?

- a) () Günlük b) () Hikâye c) () Şiir ç) () Mektup/e-posta d) () Yazmıyorum.

10. En çok zorlandığınız etkinlik alanı hangisidir?

- a) () Okuma b) () Yazma c) () Konuşma
ç) () Dinleme d) () Dil bilgisi

10. Türkçe yazı yazarken hata yapmaktan korkuyor musunuz?

- a) () Korkuyorum b) () Biraz korkuyorum c) () Korkmuyorum

11. Hiç Türkiye'ye gittiniz mi?

- a) () Evet b) () Hayır

12. Eğer 11. soruya cevabınız “evet” ise Türkiye’de ne kadar zaman geçirdiniz?

- a) () Bir haftadan az. b) () Bir hafta c) () İki-üç hafta ç) () 1-6 ay
d) () 6 ay-1 yıl e) () 1-3 yıl f) () 3 yıldan fazla

13. Türk televizyon kanallarını seyrediyor musunuz?

- a) () Evet b) () Hayır

14. Eğer 13. soruya cevabınız “evet” ise en çok izlediğiniz televizyon programları hangileri?

a) () Haber b) () Spor c) () Magazin ) () Film d) () Dizi

e) () Diğer:.....(Yazınız)

15. Ziyaret ettiğiniz internet siteleri daha çok hangi dilde?

a) () Farsça

b) () Türkçe

c) () İngilizce

) () Arapça

d) () Diğer:.....(Yazınız)

Ek 5: Kompozisyon Konuları İçin Uzman Görüşü Formu

Değerli Uzman,

“Yabancı Dil Olarak Türkiye Türkçesi Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme” konulu bir yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Tez çalışmam için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarını değerlendirmem gerekmektedir. Bu kapsamda on beş adet kompozisyon konusu belirlenmiştir.

Sizden, önerilen kompozisyon konularını araştırmanın amacına uygunluğu açısından inceleyip her konunun karşısında bulunan puan kutucuğuna, en uygun değeri işaretlemenizi rica ediyorum.

Değerlendirme sonucunda en yüksek puanı alan beş kompozisyon konusu, içlerinden birini tercih edip yazmaları için katılımcılara sunulacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için konu başlıkları ile ilgili önerilerinizi ve mevcut konu başlıkları üzerinde yapılması gerektiğini düşündüğünüz değişiklikleri formun boş kısımlarına yazabilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kayhan İNAN
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

	Konu Başlıkları	Puanlar				
		1	2	3	4	5
1	Hiç unutamadığınız bir hatıranızı anlatınız.					
2	400 (dört yüz) kelimeyi geçmeyen bir otobiyografi yazınız.					
3	En sevdiğiniz mevsim hangisidir? Sevdiğiniz mevsimde neler yaparsınız? Sevdiğiniz mevsimin iyi ve kötü yanları nelerdir? Bu mevsimi anlatan bir yazı yazınız.					
4	Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.					
5	Ne tür film ya da dizilerden hoşlanırsınız? İzlediğiniz bir filmin ya da bir dizinin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir yazı yazınız.					
6	Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.					
7	Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanır? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.					
8	Sizce çok kitap okuyan insanlar mı daha bilgilidir, yoksa çok yer gezen insanlar mı daha bilgilidir? Neden? Anlatınız.					
9	Dünyanın en zengin insanı olduğunuzu düşünün. Kendiniz ve çevreniz için neler yapardınız? Anlatınız.					
10	Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.					
11	Teknolojinin faydalı ve zararlı taraflarını anlatan bir kompozisyon yazınız.					
12	Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.					
13	En sevdiğiniz arkadaşınızın ruhsal ve fiziksel özelliklerini anlatan bir yazı yazınız.					
14	Şiddetli bir fırtına sonrası ıssız bir adaya sürüklendiğinizi düşünün. Bu adada hayatta kalmak için neler yaparsınız? Anlatınız.					
15	Başarılı olmak için neler yapmak gerekir? Başarılı olmak isteyen bir arkadaşınıza hangi tavsiyelerde bulunursunuz? Anlatınız.					

Ek 6: Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
SAYFA DÜZENİ	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kağıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kağıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.

	*Konuya uygun örnekler yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örnekler yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Ek 7: Örnek Kompozisyon Kâğıtları

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

..... Nevruz eski İran takvimine göre yılın ilk günüdür ki çok önemli bir bayram. Sayılır. Su takvim aylesine yapılmıştır ki Nevruz bahar mevsiminin de ilk günüdür. Sanradan Güneş Hicri takvimi de Ömer Heyyam tarafından ayarlanmış ki Nevruz yılın ve baharın ilk günü baki kalmıştır. Nevruz münâşibetiyle yapılan âdett olan şeyler kısaca bunlar'dan ibarettir: 1. Önceden evi derinden temizlemek, suna dahil halıların yıkanması, duvarların silinmesi ve boya badana yapılması. 2. Herkesin yeni elbise alması veya diktirmesi. 3. Bayram gecesi, yani Sabahı Nevruz olan gece otlu pilav ve balık yemek âdettendir. Tabii ki bizim pilavlar Türkiye pilavlarının çok değişik olduğunu biliyorsunuz. 4. Bayram günü önce aile üyeleri bayramlaşır. Bayramlaşmak büyükletin elini ve küçüklerin yanaklarını öperek el sıkışmaktır. Sonraki günler akraba ve dostları ziyarete getmektedir. Tabii burada da öncelik büyüklerdedir. Sonra da evde ziyarete gelenleri ağırlandı. 5. Büyük olanlar küçükleri bayramlık verir. Bayramlık denen bir hiye (cöğünlük) giyisi, takı, kravat ve gümüş, altın veya bakkal para dır. 6. Bayram görüşlerinde misafirlere çeşitli pastalar, kurabiyeler, şekerlemeler ve çikolata ikram edilir. Zengin sosiyetelerde bunlar pastane'den değil, evde yapılır. yanında da çay veya şurup service olur. 7. Bayramın 13. gününü Sabah şehiri terk edip kırsala çıkılır ve bu hareketle 13 günü üfürsüz lüğünü dışarıda bırakılmasına inanılır.

"Sizin için başarılar dilerim"

Mahmut

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

Türkçe öğrenmek

4

Türkçe öğrenmek için ilk hangi amaçla bu dili öğrenmek istedinizi bilmeniz lazım. Mesela benim için iki neden var. ① İstiyorum fırsatlarım daha çok olacak. ② Yeni bir dil öğrenmek bana güven veriyor. Ben Türkçeyi Tv'den öğrendim. İsim strafındakılar çok şaşıyorlardı ki "Sen nasıl bilmediğin bir dilde böyle rahat konuşuyorsun? ve bu benim çok hoşuma gidiyordu. Benim için Türkçe'de en zorladım yanı yazı yazmak. Ve en kolay yanı okumak. Türkçeyi öğrenmek isteyenler için benim birkaç önerim var. ① Yanlış yapın. Ne kadar çok yanlış yaparsanız o kadar çok daha iyi öğreneceksiniz. ② Kitap okuyun. Kitap okumak hem okumanızı ve hem öğrenenizi yardım eder. ③ Konuşun. Gördüğünüzün her şey hakkında konuşun. Ne kadar çok konuşursanız o kadar sizin için iyi olacak. Sonuçta bir dil öğrenmek çok güzel bir şey ve insanın çok şey katıyor.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

NEVRUZ

İran'ın en güzel kültürlerinden birisi olan "Nevruz" İran halkı için çok önemlidir.

Nevruz, ilk Baharın ilk gününde başlıyor ve aslında İran'ın yeni yılı da Nevruzla aynıdır.

Nevruz İran'da 13 gün sürüyor, Nevruz gelmeden

önce herkes ev temizliği yapıp, alışveriş yapıp,

yeni elbiseler alıp ve Nevruz için hazırlık yapıyor.

Nevruzun en güzel tarafı "Haft Sin". Haft Sin

bir sofradır ki herkes evinde onu hazırlar ve uğurlu

olduğunu düşünürler. Haft Sin aslında 7 tane

"S" harfi ile başlayan şeyden oluşur, mesela "Sib"

(Elma), ... bunlara da şeker, meyve, Kuran Kerim,

Ayna, ... Bu öğe herkes kendi zevkle sofrasını

kurup ve misafirlerini bu sofranın etrafında

toplar.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

Nevruz.....ilk.....baharın.....ilk.....günüdür.
 onun.....için.....Tüm.....bitkiler.....hayatı.....
 başlıyor.....
 çiçekler.....acıp.....ve.....her.....Tarafta.....güller
 ve.....sezenler.....güllükler.....
 İran'da.....Tarihinde.....Jamşid.....Padeşah
 bu.....günü.....karar.....bayram.....karar.....verdi.
 İran'da.....bu.....bayram.....çok.....önl.....önemlidir.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

Nevruz, İran'da büyük bir bayramdır. Hem yeni yıla giriyoruz, hem de ilk bahar geliyor, yani mevsim değişiyor, onun için evimize temizlik yapıyoruz, yeni elbiseler alıyoruz. Bir sofru kuruyoruz, yeni (se) seçile başlangıcı kapsıyor. Tam yeni yıla gireceğimiz zaman, o sofranın etrafında toplanıyoruz, Kur'an-ı Kerim okuyoruz, bir de ailenin büyüğü bayramlığını, Kur'anın arasından veriyor, yani parayı bereketli olsun diye Kur'anın ortasına koyuyorlar ve bayramlığı Kur'anın arasından veriyorlar. Sonra büyüklerin ziyaretine gidiyoruz, her evde meyve, tatlı ve kuruyemiş, kur'an ediliyorlar. Bizim

Nevruz'umuz yani bayramımız tam 13 gün. 13. günde her kes dışarıya çıkıyor, arkadaş

kışla, aileyle beraber dışarıya, yani
 parka falan gidiyorlar, orada hep
 beraber oynuyorlar. Bir de sakramada
 sim gibi bir şey var, ana (sebe)
 söylüyor, siz de beeler'de yani Nevruz'un
 13. gününde bekar kızlar gelecek
 yıla kadar evlenmeleri dileğiyle o simleri
 bir birine bağunuyorlar ve sonra
 sayar atıyorlar. Büyüklerin söyleliklerine
 göre o simi sabah çok erken
 uyanan kuracaklar, eğer öğleye
 kalmaz o uyanmıyorsa, o kiem
 bahtı da acılaşacak ve evlenecek.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

Ben İranlım... a... yüzden... türkçe öğrenmek... bana çok zor.
 bir yıl... bayuaca... bu dili öğrenmek için çok çalıştım...
 her gün... kitap, gazete ve hikaye okurum... ama hala...
 yanlış konuşurum... ama arkadaşlarım benim gibi...
 değiller... tıkr tıkr konuşurlar... çünkü onlar azeri...
 bazen keşke ben de azeri olsaydım diyerim.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İstedığınız konuda bir yazı yazınız.

5. Zencan, İranın batı kuzeyi de güzel ve küçük bir şehirdir. Kuzey ve güney taraflarında dağlar ve dağlar ve batısında güzel bağlar var. Kış da çok soğuk ve yazda ılık havasıyla meşhur. İnsanları yabancıları çok seviyorlar ve onlarla kibarca davranıyorlar. Yaz da insanlar etraf bağlara gidip ve piknik yapıyorlar. Zencanın yemeklerinin biri pilyazo. Çok güzel bir çorba ve kirele et pilavı et pilavı çok meşhurdur. Zencanın kuzey tarafında Gave zeng Adlı bir dağ var. İnsanlar her zaman dağcılığa kışın da piknik yapmaya oraya gidiyorlar.

Aşağıdaki konulardan birini seçiniz ve seçtiğiniz konuda bir Türkçe kompozisyon yazınız.

1. Nevruz nedir? İran'da Nevruz bayramı nasıl kutlanıyor? Nevruz bayramında neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazınız.
2. Sizce Türkiye nasıl bir ülkedir? Türkiye hakkında neler biliyorsunuz? Türkiye ile ilgili görüşlerinizi anlatan bir yazı yazınız.
3. Yurt dışından gelen bir arkadaşınıza İran'ı gezdireceksiniz. Onu götüreceğiniz tarihi ve turistik yerler hakkında bilgi veren bir yazı yazınız.
4. Sizce Türkçe nasıl bir dildir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz? Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir yazı yazınız.
5. Nasıl bir yerde doğduğunuz? Doğduğunuz yerin insanlarını, adetlerini, yemeklerini ve doğasını anlatan bir yazı yazınız.
6. İsteddiğiniz konuda bir yazı yazınız.

2. Sarı.

Türk kültürü İran kültürüne çok benziyor. Bu yüzden yaşamak için Türkiye ilk sıradadır. Türkiye 3 büyük emparatoru gördü için bir tarihli ülkedir. Gezmek ve seyahat için iyi bir ülkedir. Karadeniz ve Akdeniz ve Ege bölgelerinde bu etkinliğe ekliyor. Karadeniz bölgeleri, İran Harar bölgesine çok benziyor.

Türk halkı çok temiz, kibar, sıcak kanlı ve misafirperver halktır. Kadınları çok becerikli ve çalışkanlar. Türk erkekleri ise ayakkabılar ve ellerinde ne gerekirse ayakkabıları için yaparlar ama biraz siniciler!! Malesef kadına şiddet çok görünüyor.

Türk yemeklerine gelince, söyleyincecek söz çok var. Yemek çeşitleri çoktur, çeşit çeşit garibalar, yemekler tatlılar, hele yufka ile yapılan tuzlu tatlılar. Nedenem azdır. Türkiye'nin en meşhur tatlısı baklavadır. Elbette lokum da gözden kaçırmamalıyız. Karadeniz bölgesinde has yemeği hamsidir.

Türkiye'nin başkenti Ankaradır ama en önemli şehiri İstanbul'dur. İstanbul Türkiye'nin siyaset ve ticaret kalbidir. Bodrum'da da akşam hayatı için iyi bir şehirdir. İzmir ve Antalya'nın sahilinde çok eğlence li sahir.