



ISSN 1304-8120 | e-ISSN 2149-2786

Araştırma Makalesi * Research Article

Fars Kökenli İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi B1 Seviyesinde Edat ve Bağlaçlarla İlgili Sözdizimsel Yazma Sorunları*

Syntactic Writing Problems Related to Prepositions and Conjunctions at the B1 Level of Teaching Turkish as a Foreign Language to Iranians of Persian Origin

Serdar BULUT

Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD
serdar.bulut@alanya.edu.tr
Orcid ID: 0000-0001-6286-4873

Gamze BULUT

Uzman, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD
gamzebulud@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-9427-9780

Ömür DİNCEL

Dr., Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD
dincel_55@hotmail.com
Orcid ID: 0000-0001-7815-338X

Öz: Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, cümle düzeyinde karşılaştıkları ilk sorun Türk dilinin söz dizimidir. Bilindiği gibi dilimiz sonradan eklemeli diller kategorisinde olup söz dizimi ise “Özne, Nesne ve Yüklem” şeklindedir. Farklı yaşlardan ve farklı ülkelerden birçok öğrencilerin bir arada bulunduğu TÖMER’lerde ana dilleri ve cümle kuruluşları birbirinden farklı öğrenci grupları bir arada Türkçe öğrenmektedirler. Öğrencilerin en sık yaptığı hatalardan biri de Türkçe cümle yazarken kendi dillerinin söz dizim kurallarına göre düşünüp Türkçe cümle yazmaya çalışmalarıdır. Çalışmamızda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların Türkçe yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili karşılaştıkları sorunlar kendi içinde bölümlere ayrılıp ardından genel tespitlerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmamız 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında Alanya’da özel kurslar ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan tüm İranlılar oluşturmaktadır. Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada, Alanya’da ikamet eden, ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde yaşadıkları güncel problemler ele alındığı için çalışma, tarama modeli betimsel bir durum çalışmasıdır.

Anahtar Kelimeler: İranlılar, Farslar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, hata analizi, yazma becerisi.

*Geliş Tarihi:*30.11.2024

*Kabul Tarihi:*30.12.2024

*Yayın Tarihi:*31.12.2024

Atıf: Bulut, S., Bulut, G. & Dincel, Ö. (2024). Fars kökenli İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesinde edat ve bağlaçlarla ilgili sözdizimsel yazma sorunları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1065-1081. Doi: 10.33437/ksusb.1594210

* Bu çalışma, 2. yazarın Yüksek Lisans tezinin güncel araştırma verileri ile beslenmesi sonucu oluşturulmuştur.

Abstract: The first problem that individuals who learn Turkish as a foreign language encounter at the sentence level is the syntax of the Turkish language. As it is known, our language is in the category of agglutinative languages and its syntax is "Subject, Object and Predicate". At TÖMER, where many students of different ages and countries come together, student groups with different native languages and sentence structures learn Turkish together. One of the most common mistakes made by students is that they try to write Turkish sentences by thinking according to the syntax rules of their own language while writing Turkish sentences. The aim of our study is to reveal the problems encountered by Iranian native Persian speakers at the B1 level, who are learning Turkish as a foreign language, regarding conjunctions and prepositions in Turkish writing skills. For this purpose, the problems encountered by Iranian native Persian speakers at the B1 level, who are learning Turkish as a foreign language, regarding conjunctions and prepositions in writing skills are divided into sections and then it is aimed to make general determinations. Our study consists of all Iranians whose native language is Persian, who learned Turkish as a foreign language at B1 level at Alanya Alaaddin Keykubat University TÖMER through private courses in Alanya in 2019-2020 and 2020-2021. In this study, which was created using qualitative data collection techniques, the current problems experienced by Iranian students and trainees at B1 level, whose native language is Persian, residing in Alanya, in writing skills while learning Turkish as a foreign language are discussed. The study is a descriptive case study with a survey model.

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

GİRİŞ

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıtaadır. İnsanların birbirlerini tanınması, anlaşması, aralarında bir bağ oluşturmaları dil sayesinde meydana gelir. Yabancı dil insanın ana dilinden sonra öğrendiği dildir. Ana dili öğrenmek kendiliğinden gelişen olağan bir durumdur. Yabancı bir dil öğrenmek ise insanların ihtiyaçları sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar bireylerin kendilerini geliştirme istekleri, ekonomik, siyasi, kültürel gibi birçok sebeplerden kaynaklanmaktadır.

“İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme isteği ve teşebbüsü, çok eski dönemlerine kadar gider. Dolayısıyla eskiden beri insanlar, yabancı bir dili öğrenme gayreti içinde olagelmışlerdir. Ancak insanlardaki bu öğrenme isteği ve teşebbüsü herhalde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy haline geldiği, iletişimin bu kadar hızlı ve yaygın olduğu, ulaşımın kolaylaştığı, dünyanın her yerinde iş bulma imkânının olduğu çağımızda, yabancı dil bilmek her zamankinden daha fazla önem kazanmaya başlamıştır.” (Kara, 2010: 662)

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini gün geçtikçe hız kazanan alanlardan biri haline gelmektedir. Birçok ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerden biri de İran’dır. Komşuluk ilişkilerinin gelişmiş olduğu İran’da uzun yıllardır Türkçe öğretimi yapılmaktadır. İran ile Türkiye arasındaki ekonomik, siyasi, kültürel ilişkiler dili de etkilemektedir.

“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. Türklerin ve Türkçenin bu ülkedeki varlığı çok eskilere gitmekle birlikte Türkiye Türkçesinin öğretimi oldukça yeni bir durumdur. Türkiye ve İran arasındaki karşılıklı dostluk ve komşuluk ilişkileri Türkçenin bu ülkede aranan ve saygın bir yabancı dil hâline gelmesini sağlamıştır. İranlılar, Türkçe ve Farsça arasındaki dil ilişkileri, ortak kültürel miras, Türkiye’ye ve Türkçeye duydukları ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hızlı bir ilerleme göstermektedir. İranlılar, 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” (İnan, 2014: 621).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi vardır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerin son kısmını yazma oluşturmaktadır. Dört temel dil becerisini bir halkanın zinciri olarak düşündüğümüzde birinin eksik olması diğer halkalarında eksik olacağını gösterir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişinin çok iyi konuşması, anlaması önemli olsa da kendini yazılı olarak da ifade edebilmesi çok önemlidir. İranlı öğrenciler dinleme, konuşma ve okumada daha az sorunla karşılaşırken yazma da ise daha çok zorlukla karşılaşmaktadırlar.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Yazma Eğitimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yazma, düşünceleri somut şekilde ifade edebilmek için yazma becerisi ise dilin kurallarına uygun halde, planlı programlı şekilde düşünceleri ifade edebilme yeteneğidir. “Covey (2006: 153), “Yazmak, düşüncüyü damıtır, berraklaştırır ve netleştirir” der. Yazma; zihindeki görüntü ve verileri somutlaştırıp bunları kültür kodlarıyla işlemesi ile en etkili beceri zor gelişen bir sürecin ardından öğrenmede kalıcılık için şarttır. İletişim de ise yazma; sembollerin anlamlı hale getirilip kodlamalar sistemi oluşturması, düşüncelerin somut olarak ifadesidir. Yazma aynı zamanda bir sanattır ve tıpkı görsel sanatlardan resimde olduğu gibi; tuvalin üstünde resmin yekûnunun oluşması vardır ve anlamlı olması için onlarca-yüzlerce ana unsurun ve birimlerin bir araya bir armoni oluşturarak hatasız gelmesi gerekir. Buradan hareketle yazma becerisini; “Herhangi bir konuda görüş, fikir, gözlem, tecrübe, duygu ve düşünceleri planlayıp, dilin kurallarına uygun olarak bir bağlam ve bütünlük içinde işaret- harf ve sembollerle yazıya geçirme” olarak tanımlayabiliriz. Her dilde en son ve en zor gelişen beceri “Yazma Becerisi” dir. Zihindekileri imgeler-sembollerle ifade edebilmek, diğer becerileri art bilgi olarak belirli bir dereceye kadar kullanabilmeyi de gerektirir. Yazma diğer beceriler ile iç içe geçmiş bir haldedir. Bu nedenle bir birey; ana dilinde veya yabancı dilde önce dinler ve konuşur, arkasından dilin sembollerini özümseyerek dinleme – konuşma ve okumayı bütüncül olarak gerçekleştirir ve en son da art beceri ve bilgilerde olması gereken yeterliliği elde edip yazma becerisini geliştirir. Yazma becerisi, diğer becerilerin gelişimi ile zincirleme gelişirken aynı zamanda üretim ve somut sembol olarak imgelerin kullanılmasıyla, dil ediniminde üst düzey bir kendini gerçekleştirir. Bireyin bir dilde kendini en etkili bir şekilde ifade edip etmediğinin kanıtı, yazma becerisinin gelişimi izlenerek görülebilir. Yazma becerisi diğer anlatma becerisi “Konuşmanın aksine kişiye biçimlendirme, değiştirme kısacası tasarımı sunar. Bu nedenle düşünce akışını, konuşmadaki dışa vurumdan daha düzenli ve etkili hale getirebilme yazmanın doğasında vardır. Yazı dili, kolay kolay değişikliğe uğramaz ve sözden daha kalıcıdır. Bu da dili kullanan toplumun yaşam biçimini ve hayata bakışını yazı ile sonraki nesillere aktarımını sağlar. Dolayısıyla yazı dilinin kültür taşıyıcı bir özelliği de vardır” (Demir & Barın, 2006: 15; Akt. Şimşek, 2019: 10-11).

Yazma becerisi diğer becerilere göre daha dikkat isteyen bir beceridir. Yazmaya başlamadan önce mutlaka önce çok iyi düşünüp ne yazacağımıza, nasıl yazacağımıza karar vermemiz gerekir. Konuşma becerisinde çok fazla planlama yoktur, anlık gelişen bir eylemle konuşmaya başlarız ve yanlış bir şey söylediğimiz zaman geri dönüşü olabilir. Fakat yazma da yazdığımız her şeyin sorumluluğunu daha fazla almamız gerekmektedir. Söz uçar yazı kalır sözü aslında yazmanın ne denli önemli ve dikkat isteyen bir alan olduğuna vurgu yapmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimini geliştirebilmek için bazı odak noktalarını göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar (Tiryaki, 2013: 39):

- Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır.

- Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.

- Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.

- Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.

- Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir.

- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner & Seaman, 2000: 172; Akt. Tiryaki, 2013: 39).

Yıldırım'a (2018) göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için şu noktaların da göz önünde bulundurulmaları gerekmektedir:

- Dil becerilerinin bir bütün olduğu ve her bir becerideki gelişimin diğerlerini etkilediği unutulmamalıdır. Bu nedenle yazma becerisinde yetkinlik kazandırılması için öğrencilerin diğer üç beceride de yetkinlik kazanmış olmasına çalışılmalıdır.

- Yazmanın çok yönlü, birden fazla boyutu olan, dikkat gerektiren bilişsel bir süreç olduğuna dikkat edilerek öğrencilerin yazma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım bilişsel becerilerini kullanmaları sağlanmalı ve bunun için gerekli süre tanınmalıdır.

- Öğrencilerin yazmaya karşı daha önceden ya da süreç içerisinde oluşturdukları olumsuz bir tutum varsa tespit edilmeli ve bunun olumluya dönüşmesi için öğrencilerle basit ve sık yazma alıştırmaları yapılmalıdır.

- Öğrencilere yazılı anlatım oluşturma kuralları (plan yapmak, giriş-gelişme-sonuç bölümleri ve cümlelerini belirlemek, temel duygu ve düşüncüyü yan duygu ve düşüncelerle beslemek, yazıya uygun bir başlık vermek vb. gibi) anlatılmalı ve bu kurallar üzerinden metin oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

- Öğrenciler tarafından yazılı metin oluşturma süreci boyunca öğrenci takip etmeli, yazma konferansları gerçekleştirilmeli, metnin oluşturulup son halinin verilmesinin ardından öğrenciye mutlaka sözlü ve yazılı dönüt verilmelidir.

- Öğrencilerin konuyu kendi ilgilerine göre seçmeleri sağlanmalı, eğer bir konu veriliyorsa bunun öğrencinin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve dilsel yeterliğine göre olmasına çalışılmalıdır.

- Yazma becerisinin hemen gelişen bir beceri olmadığı akılda tutularak bu becerinin gelişmesi öğrenciye gereken zaman ve fırsat verilmeli, bol bol alıştırmaya yapılması sağlanmalıdır.

- Öğrencinin ortaya çıkan yazma ürünü mutlaka değerlendirilmeli, sınıf içi veya dışında diğer insanlarla paylaşılmalıdır.

- Yazma etkinlikleri çeşitlendirilmeli, etkinliklerin amacı anlamlı ve gerçekçi iletişim kurmak olmalıdır.

- Yazma bir değerlendirme aracı olmaktan çok iletişim aracı olarak kullanılmalı, öğrencinin zihninden hataları kırmızı kalemle yuvarlak içerisinde alan öğretmen imajı silinmelidir (Yıldırım, 2018: 78-79).

Yabancı dil öğretiminde diğer dil becerileri ile mukayese yapıldığında en son yazma becerisinin geliştiği görülmektedir. Yazma becerisinin en son beceri olarak değerlendirilmesi, yazmaya verilen zamanın daha az tutulması bu becerinin en zor olarak nitelenmesine sebep olmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma becerilerine daha fazla zaman ayrılmakta ve bazı dil öğrenen kişilere göre konuşma becerisine sahip olmak dili öğrenmiş gibi izlenime yol açtığı için yazma becerisi göz ardı edilmektedir. Bir dil öğrenmekte sadece konuşma becerisi yeterli olmayacağı gibi sadece yazma becerisi de yeterli değildir. Bu dört temel dil becerisini birlikte değerlendirilip hepsine verilen önem aynı olmalıdır. "Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak 'yazma becerisi' bulunmaktadır. Belki de bu nedenle, bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. Bazı yabancı dil öğretmenleri de yazma çalışmalarını sınıf içi öğretim etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirmektedirler. Oysa dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir. Ancak, yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. Yazılı dil, daha ölçülü, daha kurallıdır" (Aksan, 1995: 86; Ünsal, 2018: 47).

Dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın kendine has kuralları ve disiplini vardır. Dinleme ve okuma becerisi ile yazma ve konuşma becerisini aynı kefedede tutamayız. Bazı durumlarda konuşma becerisi kazanıldığında yazma becerisinde de kazanıldığı düşünülüyor ya da yazma becerisi kazanıldığında konuşmada hiçbir problemin olmayacağı düşünülüyor ve bu iki beceri birbirleri aynı ölçütte değerlendiriliyor. Her ne kadar dört temel dil becerileri birbirlerinin

tamamlayıcısı, bütünleyicisi olsa da bu beceriler arasında fark olmadığı anlamını gelmemelidir. “Raimes (1983)’ten hareketle yazılı anlatım ve sözlü anlatımın farklarını şu şekilde ele almak mümkündür:

- Konuşma evrenseldir. Herkes hayatının ilk yılları içerisinde ana dilini edinir ancak herkes okuma ve yazmayı öğrenmez.

- Konuşma dilinde ağız farklılıkları vardır. Yazı dili ise genellikle belirli bir formda dil bilgisi, cümle bilgisi ve söz varlığı gerektirir.

- İnsanlar konuşurken, düşüncelerini iletmelerine yardımcı olacak şekilde sesin yükselme, vurgu, ritim gibi ve beden dilinin jest ve mimikler gibi unsurlarını kullanır. Yazıda ise anlamı aktarması için noktalama, büyük / küçük harf kullanımı ve vurgulamak için eğik yazma ya da altını çizme gibi bazı işlemler gereklidir. Cümlelerin sınırları oldukça bellidir. Bu nedenle yazarlar fikirlerini aktarmak için yalnızca sayfada yer alan kelimelere güvenmek zorundadır.

- Konuşma genellikle kendiliğinden gelişir ve hazırlıksızdır. Yazma ise zaman alan ve planlı bir iştir. Yazdığımızda geriye gidebilir ve yazdıklarımızı değiştirebiliriz.

- Konuşma geçicidir. O anda anlaşılması eğer anlaşılmamışsa dinleyicinin tepki vermesi beklenir. Yazma ise kalıcıdır. Okuyucu bir yazıyı kendi hızında ve gerekirse tekrar ederek yeniden okuyabilir.

- Konuşan kişinin karşısında onu onaylayan ya da reddeden araya girerek soru soran bir hedef kitle bulunur. Bu belirli hedef kitle ile konuşucu karşılıklı bir etkileşim içerisinde ve zaman zaman rolleri değiştirirler. Dinleyiciler soru, yorum, mırıldanma, homurdanma gibi sözel olan ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan yollarla konuşan kişiye anında dönüt verebilir. Yazarken ise hedef kitle orada bulunmaz ve etkileşim o an için söz konusu değildir. Bu nedenle yazar için okuyucudan gelen tepki ya daha sonra alınır ya da hiç tepki yoktur. Yazarın okuyucuya bilgi aktarmak, okuyucunun ilgisini yüksek tutmak için tek bir şansı vardır.

- Konuşma genellikle gayri resmi ve tekrar eden bir biçimde gerçekleşir. Konuşmanın kendi içerisinde bir bağlamı söz konusudur. Bu bağlam sayesinde “yani, demek istiyorum, dur baştan anlatayım, anlattığım bu durum” gibi ifadeler kullanırız ve bağlam sayesinde bu ifadeler anlamlı hale gelir. Öte taraftan yazma daha resmi ve yoğundur. Daha az bağlam dışı unsur ya da açıklamayla daha mantıksal bir düzen içerisinde ilerler. Bu nedenle her şeyin tam olarak açık bir şekilde belirtilmesi gerekir.

- Konuşurken daha basit cümleler kullanırız hatta cümlelerimizin çoğu yarım ya da dil bilgisine uymayan bir durumda olabilir. Tereddüt eder, duraksar, lafı dolandırır ya da tekrar ederiz. Ancak yazarken daha karmaşık cümleler kullanmamız, cümlelerimizin dikkatlice yapılandırılması ve bir metin oluşturacak biçimde düzenlenmesi beklenir” (Yıldırım, 2018: 25-26).

“Yabancı dil öğretimiyle ilgili araştırmaların önemli bir kısmını, yazma becerisine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmalarda dil öğrenenler, yazmanın zorluk nedenlerinden bahsederken genellikle benzer durumlara değinmişlerdir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır. Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur. Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır. Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir. Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur. Anlamlı cümleler kurmak gerekir” (Çakır, 2010). Çakır’ın (2010) araştırmasından da anlaşılacağı gibi, yazılacak konu hakkında öğrencinin yeteri kadar fikri olsa bile dil bilgisi, cümle yapısı, kelime, yazım kuralları yönünden eksiklikleri bulunduğu anda öğrenci duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edemeyecektir” (Yıldırım, 2018: 4).

Ana Dili Farsça Olan İranlıların Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Genel Sorunlar ve Bu Sorunların Nedenleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, cümle düzeyinde karşılaştıkları ilk sorun Türk dilinin söz dizimidir. Bilindiği gibi dilimiz sonradan eklemeli diller kategorisinde olup söz dizimi ise “Özne, Nesne ve Yüklem” şeklindedir. Farklı yaşlardan ve farklı ülkelerden birçok öğrencilerin bir arada bulunduğu TÖMER’lerde ana dilleri ve cümle kuruluşları birbirinden farklı öğrenci grupları bir arada Türkçe öğrenmektedirler. Öğrencilerin en sık yaptığı hatalardan biri de Türkçe cümle yazarken kendi

dillerinin söz dizim kurallarına göre düşünüp Türkçe cümle yazmaya çalışmalarıdır. İlk bakışta “Yarın sabah okula gideceğim” cümlesi bizim için oldukça kolay görünmektedir. Çünkü biz ana dilimiz olan Türkçenin kurallarını, dil gelişimimiz esnasında farkında olmadan edinir ve kullanırız. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey açısından bu durum oldukça farklıdır. Bunun sebebi ise cümleyi yazacak bir öğrencinin; Türkçedeki cümle kuruluşunu, ardından da isim hâl eklerini ve işlevlerini, zaman kiplerini ve kiplerin kullanışlarını, kelimeye gelecek eki doğru seçmek için büyük, küçük ünlü uyumlarıyla, ünsüzlerle alakalı ses kurallarını ve son olarak Türkçedeki şahıs eklerini bilmesi, bilinen kuralları cümle oluşturacak düzeyde uygun kullanması gerekir. Saydığımız dilbilgisi kurallarının öğrenilmiş olması görüldüğü gibi cümle kurmada gerekmektedir. Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan bu durum öğrencilerin zor bulduğu bir durumdur (Bağcı & Başar, 2013: 314).

Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir dil becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars kökenli İranlı öğrenci ve kursiyerlerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine oranla yazma becerisinde daha çok zorlandıkları görülür. İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar Keshavarz'ın (2011) tasnifine göre dil bilim temelli hatalar ve süreç temelli hatalar olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir. Dil bilim temelli hatalar, öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yapmış oldukları, kaynağını genellikle ana dillerinden ya da bildikleri diğer yabancı dillerden yaptıkları aktarımların oluşturduğu hatalardır. Dil bilim temelli hatalar, yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, sözcük anlamsal hatalar ve biçim-sözdizimsel hatalar olmak üzere üçe ayrılır. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, Türkçe yazım, noktalama ve ses bilimine ait kuralların öğrenciler tarafından göz ardı edilmesi, iyi öğrenilmemesi ya da bilinmemesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Problem durumunda da bahsettiğimiz bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99) aşağıdaki gibidir:

- 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 hatalar, bir cümlede anlatılmak isteneni ifade etmek için yanlış kelimenin seçilmesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçe ve Farsçadaki ortak kelimelerin iki dilde farklı anlamlarda kullanılmasından,
- 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-sözdizimsel hatalar, öğrencilerin bildiği diğer dillerdeki biçim ve sözdizimsel unsurları Türkçeye aktarmalarına bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

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

Ana dili Farsça olan İranlıların alfabe ve seslerin ayırımında da sorunlar yaşadıkları aşikârdır. Konuyla ilgili olarak İran'da ana dili Farsça olan İranlı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenler şu görüşleri dile getirmektedirler (Güneş Özden, Boylu & Başar, 2017: 603):

K2- Ünlü harfleri çok zor öğreniyorlar öğrendikten sonra da bu kez ince ve kalın olanları karıştırıyorlar.

K7- Ana dili Farsça olan öğrenciler için Farsçada benzeri bulunmayan harflerin telaffuzu ve öğretimi çok zor özellikle kalın ve ince sesli harflerde ü, ö, ı.

K8- Türkçede bulunan, Farsçada asla bulunmayan Ö Ü I harfleri anadili Farsça olan bir kişinin en zorlandığı konudur.

K9- Türkçe kelimelerin telaffuzu ile ilgili Farsçada bulunmayan “ö, ü, ı” ünlüleri zorluk teşkil etmekte ve İranlılar ilk başlarda bu sesleri “o, u, i” şeklinde telaffuz etmektedir. Ama daha büyük bir problem yine ortak kelimelerle ilgili olarak ortak kelimelerin uzun bir süre Farsçadaki şekliyle telaffuz edilmesidir.

K10- Zorluk çektikleri konulardan bu ikisini sayabilirim ünlü harflerin ayrımı, bunun nedenini de Farsça’da bunların bulunmadığını söyleyebilirim.

Bu çalışmamızda bu doğrultuda ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlıların yazma kâğıtlarında edat ve bağlaçlarla ilgili yer alan söz dizimi kaynaklı hatalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu ortaya konmanın ardından alanla ilgili çalışma yapacaklar için önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda çalışmamız, Alanya’da yaşayan ve Türkçe öğrenme isteğinde olan İranlıların edat ve bağlaçlarla ilgili B1 seviyesindeki güncel hatalarını ele alması hasebiyle büyük bir öneme sahiptir. İlgili kursiyer ve öğrencilerin hatalarının tespit edilip çözümler üretilmesi benzer hataların tekrarlanmasını azaltacak ve oranını aşağıya çekecektir. Araştırma bu yönüyle ana dili Farsça olan kursiyerler, öğrenciler ve dil öğreticileri açısından da ayrı öneme sahiptir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların Türkçe yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili karşılaştıkları sorunlar kendi içinde bölümlere ayrılıp ardından genel tespitlerde bulunmak amaçlanmıştır.

B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler, yazma becerisini öğrenirken ve bu beceride kendilerini geliştirirken edat ve bağlaçlarla ilgili hangi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu problemlerin nedenleri nelerdir? Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. B1 seviyesindeki İranlıların yazma becerisinde söz dizimiyle ilgili edat ve bağlaç düzeyinde ortaya çıkan sorunların nedeni nedir?
2. B1 seviyesindeki İranlıların edat ve bağlaçlarla ilgili yazma becerisini diğer dil becerileri ne ölçüde etkilemektedir?
3. Temel düzeyde öğrenilmesi gereken edat ve bağlaçlarla ilgili bazı sözdizimsel özelliklerle ilgili B1 düzeyinde devam eden hatalar var mıdır?

Çalışma Grubu ve Örneklem

Bu çalışmanın çalışma grubunu 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında Alanya’da özel kurslar ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan tüm İranlılar oluşturmaktadır.

Çalışmada gerek duyulan bilgilerin toplanması için tüm evrene özellikle tüm dünyada yaşamın durmasına neden olan korona virüsü (covid-19) sebebiyle tüm evrene ulaşma gücü göz önüne alınarak, ulaşılabilir evren merkeze alınmış ve “küme örnekleme” yaklaşımı ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu yaklaşım gereğince çalışmanın örnekleme, Alanya’da yerleşik yabancı olarak ikamet eden ve ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki 30 İranlı öğrenci ve kursiyerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan örneklemlere ait özellikler aşağıdaki (arka sayfadaki) şekildedir:

Tablo 1. Çalışmanın örneklemini oluşturan çalışma grubuna ait bilgiler

Öğrenci/Kursiyer /Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Bilgileri	Mesleği	Türkiye’de Eğitim İsteği veya Şu Anki Eğitim Durumu
Ö.1	B	26	Lisans	Radyoloji Asistanı	Yok
Ö.2	K	22	Lisans	Öğrenci	Var
Ö.3	K	26	Lisans	Öğrenci	Var
Ö.4	K	28	Lisans	Öğrenci	Var
Ö.5	K	32	Lisans	Ev Hanımı	Yok
Ö.6	E	26	Lisans	Öğrenci	Yok
Ö.7	K	38	Lisans	Psikolog	Yok
Ö.8	K	22	Lisans	Öğrenci	Var
Ö.9	K	25	Lisans	Öğrenci	Var
Ö.10	E	26	Lisans	Öğrenci	Var

Araştırma Modeli (Deseni)

Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada Alanya’da ikamet eden, ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde yaşadıkları güncel problemler ele alındığı için çalışma, tarama modeli betimsel bir durum çalışmasıdır. “Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı (Büyüköztürk, 2014: 2), geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012, 79; Mazlum & Atalay Mazlum, 2017: 5). Elde edilen veriler için içerik analizi tekniği (Cansoy & Türkoğlu, 2019) kullanılmıştır.

Araştırma ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili yaşadıkları güncel problemleri ele alma doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım & Şimşek, 2006: 41) olarak da tanımlanabilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğrenci ve kursiyerlere yazdırılan kompozisyon metinleri üzerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrenci ve kursiyerlerle yapılan görüşme tekniği üzerinden de veriler toplanmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından. İnsanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2014: 165; Azizoğlu, Demirtaş Tolaman & İdi Tulumcu, 2019: 7). Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman bir araştırmacının görüşüne başvurularak yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi aşamasında betimsel veri analizi ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998: 59). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel veri analizinde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri

belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006; Selçuk & Palancı, 2014: 433). Bu çalışmada elde edilen veriler birkaç kez elden geçirilmiş ve katılımcılarla ilgili etik değerlere uyularak “Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4” şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Daha sonraki aşamada kodlamalar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana şemasını oluşturacak başlıklar ve alt başlıklar meydana getirilmiştir. Buna ek olarak görüşme formunda öğrencilerin iletmiş yazma becerisiyle ilgili sorunlar kodlar şeklinde olduğu gibi aktarılmıştır. Bunların yapılmasındaki temel amaç, B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yazmayla ilgili yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenci ve kursiyerlerden elde edilen bulgular, ele alınmış ve yorumlanmıştır. Öncelikle ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlıların yazma kâğıtlarından elde edilen veriler ayrı ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır. Daha sonra kendi içinde bölümlere ayrılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Genel değerlendirme ve sonuç kısmında B1 seviyesinde tespit edilen veriler analiz edilerek önerilerde bulunulmuştur.

Bağlaçlarla İlgili Sorunlar

“ve” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

“ve” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

Ö.1- Gülhane’yi (...) çok sevdim aya sufiye cami. {ve} (Gülhane’yi **ve Ayasofya camisini** çok sevdim.)

Ö.3- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum (...) o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önlüyor. {ve} (Çünkü **ben her şeyden** yeni **bir** şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önlüyor.)

Ö.3-Teknolojile savaşlardan (...) hastalıklardan önlemek zorundayız. {ve} (**Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları** önlemek zorundayız.)

Ö.5- Bir muhtaç kişiye görürsek **ve** onu yardım etmemeliyiz. {ve (ø)} (Muhtaç bir **kişiyi** görürsek **ona** yardım **etmeliyiz**.)

Ö.8- Sadi Şirazının eserleri: Aşk, teslim, Afrika, (...) hindistan Bunun en önemli eserlerindendi. {ve} (Sadi Şirazi’nin en önemli eserleri; Aşk, Teslim, Afrika **ve** Hindistan.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.3, Ö.5 ve Ö.8’e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40’ı Ö.3 tarafından yapılmıştır.

“ve” Bağlacının Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

Ö.6- Kutsal Ruh’un inişini Pavlus’un inancısını şehitliğini **ve** ilk kilise ve havarileri çevreye diğer olayları içerir. {ve (ø)} (Kutsal **ruhun** inişini, Pavlus’un **inancını**, şehitliğini, ilk **kiliseyi** ve **havarileri kapsayan** diğer olayları içerir.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının üst üste kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi Ö.6’nın yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacıyla ilgili hataların toplamına bakıldığı zaman 6 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.3, Ö.5, Ö.6 ve Ö.8’in yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu 6 adet hata hem adedi olarak hem de hatayı yapan öğrenci çeşitliği olarak bakılınca “ve” bağlacıyla ilgili hataların çok fazla ve çok yaygın olmadığı görülür.

“ama” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

Ö.5- Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri dönecek (...) tam zitti da olabilir. {ama} (Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri **döner ama** tam **zitti** da olabilir.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ama” bağlacının eksik kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi Ö.5’ten alınmıştır. Çok görülmeyen bu hata, ama bağlacıyla ilgili hataların çok yaygın olmadığını gösterir.

“ki” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

Ö.4- Bir mahkûm insan **ki** idam edilmelisi nasıl affetiliyor. {nasıl ki} (Bir **mahkûmun** idam **edilmesi** nasıl **ki affediliyor**.)

Ö.7- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. **baktım ke** asansör elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. {baktım ki} (**Baktım ki asansörde** elektrik var, **anladım ki** sadece bizim **numaranın elektriği kapandı**.)

Ö.7- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansör elektrik var **anladım ke** sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. {anladım ki} (**Baktım ki asansörde** elektrik var, **anladım ki** sadece bizim **numaranın elektriği kapandı**.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının yazımıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.4 ve Ö.7’nin yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66’sı Ö.7 tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

“da” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

“da” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

Ö.3- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve (...) depresyonu önlüyor. {bu da} (Çünkü **ben her şeyden** yeni **bir** şeyler buluyorum ve o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önlüyor.)

Ö.3- Çok yararlar var ama **zararları (...)** unutmamalıyız. {zararlarını da} (Çok **yararları** var ama **zararlarını da** unutmamalıyız.)

Ö.4- Ama sadece bundan pişmanım, ama **bu (...)** benim için çok büyük bir hasret olmuş. {bu da} (Ama sadece bundan pişmanım ama bu **da benim** için çok büyük bir **ders oldu**.)

Ö.4- **Bende** rezil olduğum halde ödemeye yaptım. {Ben de} (**Ben de** rezil olduğum halde **ödemeyi** yaptım.)

Ö.5- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşıyor insanlardan olmazlar sizin **ruhunuzu (...)** bözülecek. {ruhunuz da} (Eğer sizin arkadaşlarınız **paylaşımçı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir**.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “da/de” bağlacının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.3, Ö.4 ve Ö.5’e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40’ı Ö.3, diğer %40’ı ise Ö.4 tarafından yapılmıştır.

“da” Bağlacının Birleşik Yazımıyla İlgili Sorunlar

Ö.1- Ben eve gittim **akşamda** haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. {akşam da} (Ben eve gittim. **Akşam da** haberlerde **Tahran’daki Kanada elçiliğinin kapandığı** söylendi.)

Ö.3- İlerlemeği başlıyoruz ama **onunda** dalmıyoruz. {onunla da} (**İlerlemeye** başlıyoruz ama **onunla da kalmıyoruz**.)

Ö.3- Herşeyde kurallar var **iletismekte** kurallar var. {iletişimde de} (**Her şeyde** kurallar var ama **iletişimde de kurallar vardır**.)

Ö.7- “Feta” adı var onu peynir **yunanıda** söylüyor. {Yunanı da} (Adı Feta, **ona Peynir Yunanı da denir.**)

Ö.9- Şiraz **şarabıda** dünyada meşhar. {şarabı da} (Şiraz **şarabı da** dünyada **meşhur.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının birleşik yazımıyla ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.3, Ö.7 ve Ö.9’a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40’ı Ö.3 tarafından yapılmıştır. Bulunma hâl eki “DA” ile bağlaç olan “dA”nın karıştırılması sonucu oluşan bu hatanın önüne geçmek için karşılaştırılmalı örnekler üzerinden bağlaç olan “dA”nın öğretilmesinin üzerinde durulmalıdır.

“ya da” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

Ö.3- Hiç bir şey sadece yararsız **yada** sadece faydalı değil. {ya da} (**Hiçbir şey** sadece **faydalı** ya da sadece **faydasız değildir.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ya da” bağlacıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata ayrı yazılması gereken “ya da” bağlacının birleşik yazımı şeklinde vuku bulmuştur. Bu hata, Ö.3 tarafından yapılmıştır ve bireysel düzeyde bir hatadır. Bu “ya da” bağlacının ayrı yazılması gerektiği örnekler üzerinden öğretilmelidir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bağlaçlarla ilgili 21 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7 ve Ö.9’un yazma kâğıdından alınmıştır. Bazı katılımcılar birden fazla hata yapmıştır. Bu başlıktaki hataların genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 2. Bağlaçlarla ilgili hataların analizi

Bağlaçlar	Hata Adetleri	Yüzdellik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
	f	%	
“ve” Bağlacı	6	%28,57	Ö.1, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.8
“ama” Bağlacı	1	%4,76	Ö.5
“ki” Bağlacı	3	%14,29	Ö.4, Ö.7
“dA” Bağlacı	10	%47,62	Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.7, Ö.9
“ya da” Bağlacı	1	%4,76	Ö.3
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	21	%100	Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7, Ö.9

Edatların Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

“ile” Edatıyla İlgili Sorunlar

“ile” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

Ö.3-Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz **onunda** kaybolunmuşuz. {onun-la} (**Bazen görüyorum** ki **ruhumuza bulaşmış** ya da belki biz **onunla kaybolmuşuz.**)

Ö.3- İlerlemeği başlıyoruz ama **onunda** dalmıyoruz. {onun-la da} (**İlerlemeye** başlıyoruz ama **onunla da kalmıyoruz.**)

Ö.5- Eğer insan **kimse** konuşmazsa onun ruhun hasta olacak. {kimse-y-le} (Eğer insan **kimseyle** konuşmazsa onun **ruhu** hasta **olur.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının eksikliğiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.3 ve Ö.5’e aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66’sı Ö.3 tarafından yapılmıştır.

“ile” Edatının Gereksiz Kullanımıyla İlgili Sorunlar

Ö.3-Bazan görüyor ki **ruhumuzla** bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz. {ruhumuza (ø)} (**Bazen görüyorum** ki **ruhumuza** bulaşılmış ya da belki biz **onunla kaybolmuşuz**.)

Ö.4- Mesela baba karısıyla **çocuklarıyla** iyi davranıyor mu? {çocuklarına (ø)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.3 ve Ö.4’ten alınmıştır. Fazla görülen hatalardan değildir.

diye Edatıyla İlgili Sorunlar

“diye” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

Ö.1- Hep kendime sen yalnızsın (...) söyledim. {diye} (Hep kendime sen yalnızsın **diye** söyledim.)

Ö.1- Ben düşünüyorum ki konuşma yok (...). {diye} {Ben konuşma yok **diye düşünüyordum**.}

Ö.1- Biz haklıyız (...) düşünürüz ve sınırlı olacağız. {diye} (Biz haklıyız **diye düşünürüz ve sınırlı oluyoruz**.)

Ö.4- Garson sordu ki doğru efendim değil mi? (...) {diye} (Garson “efendim doğru değil mi?” **diye** sordu.)

Ö.5- Sınavım var (...) söylüyorum. Bunların hepsini **bilerken** sizinle tartışıyorum. {diye} (Sınavım var **diye** söylüyorum. Bunların hepsini **bilirken** sizinle tartışıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “diye” edatının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.4 ve Ö.5’in yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60’ı Ö.1 tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

“için” Edatıyla İlgili Sorunlar

“için” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

Ö.1- Ben kendimi onlara tebrik **etmek (...)** söyleyeceğim. {etmek için} (**Onları** tebrik etmek **için kendim** söyleyeceğim.)

Ö.1- Onlar yılbaşı **tatile** (...) İrana döndüler. {tatili için} (Onlar yılbaşı **tatili (için) İran’a** döndüler.)

Ö.1- Çok mutluyum seni **tanıdım (...)**. {tanıdığım için} (Seni tanıdığım **için** çok mutluyum.)

Ö.2- **Kendine** (...) de iyi giyinmen lazım. {kendin için}

Ö.10- Çiftlik ve doğa gideriz çeşmeden **su almaya (...)**. {su almak için} {Çeşmeden **su almak için** çiftlik ve **doğaya** gideriz}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.2 ve Ö.10’a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60’ı Ö.1 tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

“için” Edatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

Ö.4- İnsanlarla etkileşim **için** özledim. {için (ø)} (İnsanlarla **etkileşimi** özledim.)

Ö.4- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları **için** o günkü hikayeye anlattı. {için (ø)} (Onun kenarından geçerken beni **gösterdi** ve anladım ki arkadaşlarına o günkü **hikâyeyi** anlattı.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.4’e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

“gibi / kadar” Edatlarıyla İlgili Sorunlar

“gibi” Edatı Yerine “kadar” Edatının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

Ö.7- Annem şef **kadar** bir insan görmedim. Onun yemekler gibi hiçbir yerde yemedim. {gibi} (Annem **gibi iyi bir şef** görmedim. Onun **yemekleri** gibi hiçbir yerde yemedim.)

Ö.7-Kardeşim **tür kadar** bir kardeş görmedim. {gibi}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “gibi / kadar” edatlarıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin ikisi de Ö.7’nin yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır.

“-A dair” Edatıyla İlgili Sorunlar

“-A dair” Edatının Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

Ö.4- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman geleceğini **dahil** sorular sordum. {geleceğin-e dair} (Oradaki **görevlilere** kartımın ne zaman **geleceğine dair** sorular sordum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında -a dair edatının yazımıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi Ö.4’e aittir. Çok yaygın olmayan bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır.

Soru Edatlarıyla İlgili Sorunlar

Soru Edatlarının Olduğu Cümlelere Soru Eki “mI? / mU?” Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

Ö.2- Gerçekten nereye kadar devam **edecek miyiz** böyle? {edeceğiz (ø)}

Ö.3- Seni görmeden, hissetmeden, kokumadan ben **nasıl** mutlu **olur muyum?** {nasıl mutlu olurum? (ø)} (Seni görmeden, hissetmeden, **koklamadan** ben **nasıl** mutlu **olurum?**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında soru edatlarının olduğu cümlelere soru eki “mI? / mU?” getirilmesi kaynaklı sorunlarla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.2 ve Ö.3’ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Çok yaygın olmayan bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır ve A1 – A2 seviyesinde halledilmesi gereken hatalardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edatlarla ilgili 22 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.7 ve Ö.10’un yazma kâğıdından alınmıştır. Bazı katılımcılar birden fazla hata yapmıştır. Bu başlıktaki hataların genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 3. Edatlarla ilgili hataların analizi

Edatlar	Hata Adetleri f	Yüzdellik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
“ile” Edatı	5	%22,72	Ö.3, Ö.4, Ö.5
“diye” Edatı	5	%22,72	Ö.1, Ö.4, Ö.5
“için” Edatı	7	%31,82	Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.10
“gibi/kadar” Edatı	2	%9,10	Ö.7
“-A dair” Edatı	1	%4,54	Ö.4
Soru Edatları	2	%9,10	Ö.2, Ö.3
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	22	%2,37	Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.7, Ö.10

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde edat ve bağlaçlarla ilgili karşılaştıkları hata adedi toplamı 43'tür. Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilgili karşılaştıkları hataların genel analizi aşağıdaki gibidir:

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bağlaçlarla ilgili yapılan hataların analizinde görüldüğü üzere en çok öne çıkan hatalar “ve” ve “da” bağlaçlarıyla ilgilidir. Bu bağlaçlar içinde “da” bağlacıyla ilgili 10 hata mevcutken “ve” bağlacıyla ilgili 6 hata öne çıkmaktadır. “ki” bağlacıyla ilgili 3 hata yapılmıştır. Diğer bağlaçlarla ilgili hata adedi 1'dir. Bu başlıktaki veriler, **Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.7** ve **Ö.9**'un yazma kâğıdından alınmıştır.

➤ Boylu (2014: 346), çalışmasında “İranlı öğrenciler Türkçe öğrenirken öğrendikleri grameri kendi dillerinde karşılığı olan gramerle karşılaştırıyor ve kullanmaya çalışıyorlar. Bu da ana dilden olumsuz aktarımlar yapmalarına neden oluyor. Örneğin “ki” bağlacı Farsçada sürekli kullanılan bir yapıdır ve öğrencilerin hemen hemen hepsi “ki” bağlacını Farsçadaki görevini dikkate alarak kullanmaktadırlar” der. Biz de çalışmamızda ana dili Farsça olan İranlıların benzer gramer özelliğinden dolayı “ki” bağlacıyla ilgili hatalar yaptıklarını tespit ettik. Bu noktada yapılan hatalar örtüşmektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edatlarla ilgili hataların analizinde görüldüğü üzere en çok öne çıkan hatalar “için”, “diye” ve “ile” edatlarıyla ilgilidir. Bu edatlar içinde “için” edatıyla ilgili 7 hata yapılmışken “diye” ve “ile” edatlarıyla ilgili 5'er hata mevcuttur. Diğer edatlarla ilgili 1'er hata örneği vardır. Bu başlıktaki hata verileri **Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.7** ve **Ö.10**'un yazma kâğıdından alınmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında hem edatlarla hem de bağlaçlarla ilgili hata yapan öğrenciler **Ö.1, Ö.3, Ö.4, Ö.5, Ö.7**'dir. Diğer öğrencilerin hataları sadece ya edatlar ya da bağlaçlar düzeyindedir.

Öneriler

➤ Türkçe ve Farsça farklı dil aileleri içinde yer aldığı için dikte çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Dil öğretiminde gramerle birlikte yardımcı bir beceri olarak öne çıkan dikte becerisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte gelişmesine katkı sağlayan bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle edat ve bağlaçların söz dizimi içinde doğru kullanılmasını merkeze alan yazma etkinliklerinden sonra edat ve bağlaçların doğru telaffuzu için dikte çalışması yaptırılması öğrencilerin hem yazmada, hem okumada, hem dinlemede hem de konuşmada daha kapsamlı gelişmesine katkı sağlayacaktır.

➤ Özellikle yaratıcı yazma noktasında kontrollü, güdümlü ve serbest yazma çalışmaları yapılarak yazma becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede üniversite eğitimi alacak olan öğrencilerin akademik yazma noktasında da başarılı olmaları sağlanacaktır. Özellikle serbest yazma çalışmalarıyla öğrenci ve kursiyerlerin daha çok yazı yazmaları sağlanırken, kontrollü ve güdümlü yazma çalışmalarıyla hem söz dizimi, hem yazım, hem noktalama, hem ses bilgisi, hem biçim bilgisi hem de söz dizimi noktasında öğrenci ve kursiyerlerin hatalarının en aza indirilmesi sağlanacaktır. Yazma çalışmalarının artırılmasıyla özellikle şekilsel yazma çalışmalarının yanında içerik odaklı anlamlı yazmanın da alt yapısı inşa edilecektir.

➤ Her öğrencinin dil gelişimi birebir takip edilmeli, edat ve bağlaçlarla ilgili eksikleri olan öğrenciler ile ekstra çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle her öğrenci için yazma becerisi merkezli “dil gelişim dosyası” oluşturulması öğrenci ve kursiyerlerin gelişimini göstermesi açısından önemli bir veri olacaktır. Birebir yazma hatalarının anında düzeltilmesi, yazma ödevlerinin ise kontrollerinin yapılması öğrenci ve kursiyerlerin yazma becerisinde yapacakları bireysel hatalarını azaltacaktır. Bunun sonucunda söz dizimi merkezli edat ve bağlaç sorunu en aza indirgenecektir.

➤ Öğrencileri Türkçe yazmaya teşvik edici etkinlikler artırılmalıdır. Özellikle eğitsel oyun, informal öğrenme, sınıf içi etkinlikler, görsel afiş kullanımı, resim tamamlama, hikâyeye sonuç üretme vb. birçok yöntem kullanılmalıdır. Bu yöntemler uygulanırken öğrenci ve kursiyerlerin ilgi alanları ve

zevkleri de dikkate alınmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencilerin eğlenceli bir şekilde yazma etkinlikleri yapmaları sağlanacaktır.

➤ Türkçe ve Farsça arasında dikkate değer yapısal ve işlevsel koşutluk sağlayan bağlaçlar ve edatlar bulunması yazma becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır. Edatların ve bağlaçların cümle içinde fazla kullanılması Türkçenin daha kolay öğrenilen bir dil olduğu izlenimi doğuracağı için İranlı öğrencilerin dil öğrenim motivasyonlarına olumlu katkılar sağlayacaktır. Yapabildiğini gören ve bunu motivasyona dönüştüren öğrenci Türkçeye daha fazla öncelik verecektir.

➤ Genel öneri olarak dile getirilecek olursa öğrencilere yazma projeleri verilmeli ve öğretmen tarafından proje ödevleri kontrol edilip öğrencilere dönütler sağlanmalıdır. Yazma projeleri kompozisyon ödevi şeklinde de olabileceği gibi okul dergisine/gazetesine yazı hazırlama şeklinde de olabilir.

➤ Genel öneri düzeyinde bakılacak olursa yazmayla ilgili özellikle sınıf içi etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerekir. Kapsayıcı dil öğretimi çalışmalarında da sınıf içi etkinlikler dil öğretiminin olmazsa olmazıdır. Sınıf içinde yazma becerisini merkeze alacak yaratıcı oyun etkinlikleri (adam asmaca, bingo, bilen oturur, sözcüklerle beyin fırtınası, son harften sözcük türetme, harf kumbarası vb.) bu kapsamda artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). "Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri". (Hazırlayanlar: Adnan İnce, Vügar Sultanzade). *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Tam Metin Bildirileri: 27-28 Mart 2008 - Gazimağusa, K.K.T.C.* içinde (s. 37-48). K.K.T.C.: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil*. TDK Yayınları.

Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.

Bağcı, H. & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi, (Editörler: Mustafa Durmuş, Alparslan Okur). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 15-22). Grafiker Yayınları.

Barın, E. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların isimleştirme sorunları ve çözüm önerileri. *IJLET-International Journal of Language's Education and Teaching*, 4(2), 329-342.

Başar, U. (2019). *İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT- Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.

Bulut, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime/sözcük öğretimi. (Editör: Emrah Boylu). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 205-231). Ankara: Pegem Akaemi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cansoy, R. & Türkoğlu, M.E. (2019). Verilerden Anlam İnşa Etme Süreci. S. Turan (Ed). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 129-159). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Covey, S. R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*, (29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Demir, C. & Barın, E. (2006). *Türkçe dil bilgisi 1 ses bilgisi*. Öncü.
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güneş Özden, M., Boylu, E. & Başar, U. (2017). İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(59), 595-613.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, VIII(3), 661-696.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keshavarz, M. H. (2011). *Contrastive analysis and error analysis*. Rahnama Press.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *TEKE- Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mazlum, M. M. & Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma modelinin belirlenmesi. *Route Educational and Social Sciences Journal*, 4(4), 1-21.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*, (Çevirenler: Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz). (Derleyen: Zeliha Etöz). Siyasal Kitabevi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Selçuk, Z. & Palancı, M. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Şimşek, P. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dili ve dil ailesi etkisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 0(142), 46-60.
- Way, D. P., Joiner, E. G. & Seaman, M. A. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yücel, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.