

Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi'nde yabancılara Türkçe öğretimi açısından Türkçenin yazma becerisi üzerine bazı somut tespitler

Muammer ŞEHİTOĞLU¹

APA: Şehitoğlu, M. (2020). Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi'nde yabancılara Türkçe öğretimi açısından Türkçenin yazma becerisi üzerine bazı somut tespitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 1-13. DOI: 10.29000/rumelide.705469.

Öz

Bu araştırma, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yabancı dil olarak öğrenilen Türkçenin yazma becerisinin öğretiminde ve öğrenilmesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ilgili yapmış oldukları yanlışların, eksikliklerin tespit edilmesini ve bu tespitlerin çözümüne dair somut önerilerin sunulmasını amaçlamaktadır. Araştırma kapsamı içinde çalışma grubu olarak Jamia Millia İslamia Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen toplam 60 öğrenci seçilmiştir. Dönem boyunca öğrenciler için hazırlanan yazılı sınavlar ve çalışma ödevleri aracılığıyla yazılı doküman incelemesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine ait içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerisi ediniminde yaptıkları yanlışlar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Tespit edilen bu yanlışlar ve eksiklikler için çözüm önerileri sunulmuştur. Öğrencilerin daha çok ana dilden öğrenilen hedef dile aktarımda sorunlar yaşadıkları ve ana dilin gramer yapısı ve farklı dil özelliklerine sahip olması nedeniyle öğrenilen dile etkisinin yazma becerisinde yanlışlıklara ve eksikliklere neden olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesindeki Türkçe öğrenen öğrencilere ve Türkçe öğretmenlerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, yazma becerisi, Jamia Millia İslamia, sorun.

Some concrete determinations on writing skills of Turkish in terms of teaching Turkish to foreigners at Jamia Millia Islamia University, India

Abstract

This research aims to provide suggestions and to determine the mistakes and deficiencies of Turkish students in the teaching and learning of Turkish language skills in the Turkish Language and Literature Department of Jamia Millia Islamia University in India in 2017-2018 academic year. Within the scope of the research, a total of 60 students studying Turkish as a foreign language at Jamia Millia Islamia University were selected as the study group. During the semester, data were collected through written exams and written homework. The content analysis technique of qualitative research method was used in the analysis of the data. In this study, the mistakes and deficiencies of the students at the Department of Turkish Language and Literature of Jamia Millia Islamia University in India were determined. Suggestions are presented for these mistakes and deficiencies. It was found out that the students had problems in transferring to the target language learned from the mother tongue and that the effect of the learned language on writing skills caused mistakes and

¹ Dr. Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ABD, Türkçe Eğitimi BD (Erzurum, Türkiye), mshtgl22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4471-3283 [Makale kayıt tarihi: 01.11.2019-kabul tarihi: 20.03.2020; DOI: 10.29000/rumelide.705469]

deficiencies in the mother tongue. It is predicted that the results of the study will contribute to the students and teachers of Turkish language learning at Jamia Millia Islamia University in India.

Keywords: Turkish, writing skills, Jamia Millia İslamia, problem.

Giriş

Jamia Millia İslamia Üniversitesi 29 Ekim 1920 tarihinde İngiliz Hükûmeti'nin desteğini alan Aligarh Koleji mezunu Müslümanların kolejini camisinde bir araya gelerek kurdukları, ilk adı National Muslim University (Câmiye Milliye İslâmiye) olan üniversitedir. 1925 yılında Aligarh'tan Yeni Delhi'ye taşınan ve değişik sıkıntılar yaşayan üniversiteye Mahatma Gandhi de destek vermiş ve maddî sıkıntılar yaşayan üniversitenin problemleri için yardımcı olmuştur. 1926 yılında üniversitenin gerçek akademik kimliğini kazanmasında önemli rol oynayan ve İngiltere'de, Almanya'da eğitim almış olan üç kişinin önemi büyüktür. Bu kişiler Aligarh mezunu ekonomist Zâkir Hüseyin, eğitmen Âbid Hüseyin ve tarihçi, matbaacı olan Muhammed Mücib'tir. 1933 yılında Hüseyin Rauf Orbay'ın da "Eski ve Yeni Türkiye" adıyla dört konferans konuşması yaptığı üniversite, 1935 yılında Okla Bölgesi'ndeki yerleşkesine taşınmak için temel atma töreni düzenlemiş ve törene M.Gandhi, M. İkbâl, H.E.Adıvar ve S.S.Nedvî de katılmıştır. Halide Edip Adıvar, üniversiteye maddî yardım olarak 1000 rupi vermiş ve aynı yıl Doğu ve Batı Keşmekeşi adıyla üniversitede sekiz konferans konuşması yapmıştır. 1936 yılından itibaren Okla Bölgesi'ne taşınmaya başlanan üniversitenin bulunduğu yerleşke bölgesinin adı da Câmia Nagar olarak değiştirilmiştir. 4 Haziran 1939 yılında ise, üniversite resmî cemiyet statüsü kazandı. 1947 yılında Hindistan ve Pakistan'ın ayrılmasından olumsuz etkilenen üniversite, 1962 yılına kadar statüsünü korumaya çabalarken birçok taşınmaz ve gayri menkulü de bu süreçte yağmalandı. Ama yine de aralarında Suudi kralı, Afgan Kralı, Mareşal Tito ve İran Şahı gibi devlet başkanları, kralların ve şahların da desteğiyle üniversite ayakta kaldı ve statüsünü kordu. 1978 yılından itibaren ise, fakülte sayıları hızla artan gelişen bir üniversite olan Jamia, 1988 yılından kabul edilen yasayla Hindistan'ın başlıca üniversitelerinden biri oldu. Bugün tıp, hukuk, sosyal bilimler, iktisat, mühendislik, doğa bilimleri, diş hekimliği ve teknoloji gibi fakültelerin yanında birçok araştırma enstitüsü ve bölümü de mevcuttur. Aynı zamanda yabancı dil eğitimi alanında da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü de İnsanî Bilimler ve Diller (Faculty of Humanities and Languages) Fakültesi'ne bağlı olarak eğitim ve öğretime devam etmektedir (TDV İslam Ansiklopedisi Ek-1, 2016, s. 244-246; Bilkan, 2011, s. 33-35; <https://www.jmi.ac.in>).

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde ise, 2018 yılı itibariyle toplam 130 öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Öğrenciler 3 yıllık bir lisans eğitiminin ardından bölümden mezun olmaktadır. C1 seviyesi ve üstünde mezun olan öğrenciler Türkiye'de ve diğer Türkçe konuşulan ülkelerde yüksek lisans ve doktora yapma olanağına da sahiptirler. Öğrencilerin çoğunluğu Müslümandır ancak Hindu ve diğer dinlere mensup öğrenciler de bu bölümde herhangi bir ayırım yapılmaksızın eğitim alabilmektedir.

Bölümde verilen Türk dili ve edebiyatı, Türkçe eğitimi ve öğretimi üniversitenin sağladığı fiziksel imkânlar çerçevesinde ve var olan teknolojik olanaklar içerisinde devam etmektedir. Bu bakımdan gerçekleştirilen Türkçe Öğretimi de daha da önemli ve değerli hale gelmiştir. Türkçenin temel becerilerinin belirlenen seviyede en üst düzeyde kazandırılması da sadece dil eğitimi açısından değil Türk kültür ve medeniyetinin doğru anlaşılması, doğru kavranması ve doğru algılanması için önemli olmuştur.

Çalışmada 2017-2018 yılında misafir öğretim üyesi olarak görev alınan Jamia Millia İslamia Üniversitesi İnsanî Bilimler ve Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü bünyesinde yapılan ve Türkçe

Öğretiminin de temel becerileri arasında yer alan yazma becerisinin yazma eğitiminin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi ele alınacaktır. Bu bağlamda yazma becerisinin kazandırılmasında nasıl ve ne gibi sorunlar, eksiklikler ve güçlükler ile karşılaşıldığı dile getirilecek ve çözümler, öneriler sıralanacaktır.

Yazma eğitimi ve amaçları

Yazı, birey için çağlar boyunca vazgeçilmez bir iletişim aracı olmuştur. Ayrıca yaşamın her alanında ortak veya bireysel her ihtiyaç ve amacın gerçekleştirilmesinde başat rol oynamıştır. Öte yandan yazı, sözün bütün unsurlarını kalıcı, ölümsüz kılan da unsurlar bütünüdür. Bireyin ve toplumun bütün yaşam serüveni yazı ile etkin kılınmıştır.

Yazı, hem fonetik (sözlü) dilin grafiksel uzantısı olarak; kurallarını ortak yaşamın ve paylaşımın ve deneyimin belirlediği düzenli bir gösterge ve simgeler bütünü; hem de insanoğlu için en önemli buluşların şifresi, milletleri ayrıcalıklı kılan önemli unsur ve de onların gelişmişlik, eskilik, dil, edebiyat, tarih, kültür ve uygarlık kavramlarını, kavram işaretlerini karşılayarak taşıyan ve onların seviyesini belirleyen bir gösterge olmuştur (Alyılmaz, 2011, s. 25). Yazı tüm bu özellikleri ile dilin dinamikliğini, değişim ve gelişim gücünü kapsayan bir araç olma niteliğini açıkça göstermektedir. Yaşanılan çağın iletişim ve bilgiyi hızla birlikte merkeze alan bir çağ olduğu düşünüldüğünde de yazının ve anlatım biçimi olarak yazılı iletişimin ne kadar yaşamsal olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu sayededir ki yazı ile kültürel aktarım, yaşamsal birikim ve deneyim bir sonraki kuşağa etkili ve kalıcı biçimde ulaştırılmaktadır.

Yazma becerisi, insanlığın ilk yaradılışından itibaren iletişimde ve duygu düşüncelerin gelecekte geniş kitlelere aktarılmasında çok önemli rol oynamıştır. Bu bağlamda yazma becerisi de hem araştırmacıların hem de alanın uzmanlarının çalışma alanı olmuştur. Demirel, yazma becerisini dilin dört temel becerisinin son halkası olarak mekanik bir biçimde değil; eleştirel bir düşünme süreci olarak görülüp kavranmasını dile getirirken (Demirel, 2003, s. 100); Nunan, ise, yazmanın düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi, onların cümleler ve paragraflar biçiminde ifade edilmesi olarak açıklamıştır (Nunan, 2003, s. 88). F. Güneş, yazmayı; üst düzeyde düşünme aracı, düşünme üzerinde düşünme (Akt. Göçer 2010, 179) olarak açıklarken; H. Akyol; düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmelidir diyerek tanımlamıştır (Akt. Göçer 2010, s. 179). Carter ise; farklı bir bakış açısı ile yazmayı; bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri olarak ifade eder (Akt. Göçer 2010, s. 179). Yazma bu bakımdan kültürün, birikimin, tecrübenin ve bilincin gelecek nesillere aktarılmasında etkin ve kolaylaştırıcı olmuştur. Yazma, okuma becerisi ile karşılaştırıldığında bazı yönleri ile dikkat çekmektedir. Okuma zihnimizi faaliyete geçiren bir obje olduğu halde, yazmanın objesi hafıza ve çağrışımlarla zihin tarafından üretilir (Coşkun 2007, s. 46). Bu nedenle de görsellik ve nesne algılaması ikinci plana itilir.

Öte yandan yazma, süreç içinde bir ürün ortaya koyma amacı çerçevesinde zihinsel becerilerin en üst seviyede kullanıldığı bir beceri türüdür. Öyle ki konuşma becerisi ile karşılaştırıldığında üretimsel düşünce açısından en dinamik ve en canlı beceri olduğu açıktır. Yazmaya ait zihinsel sürecin daha yoğun ve uzun olması ifade edilmeye çalışılan düşüncenin de daha net olmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkçe Sözlük'te de yazı "düşüncelerin belirli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi" olarak tanımlamıştır (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2559). Yazma becerisinin bu nitelikleri onu diğer becerilerden ayırırken; aynı zamanda araştırmacılar tarafından da dile getirilen onun öğrenme, kavrama, anlama, uygulama, analiz ve yeni edinilen bilgilerle ulaşılan sentezle ifade edilebileceği ve de problem çözme, eleştirel düşünme

ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri de kapsadığı dikkatlere sunulmaktadır (Jones, Tennant, Hook & Defazio, 2010, *akt.* Tok & Potur, 2015, s. 2). Araştırmacıların ifade ettiği bu nitelikler, yazma becerisinin amaç, tür, süreç bağlamında da zor bir beceri olduğunu göstermektedir. Öyle ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu nitelikler ve özellikler yazma becerisini önemli kıldığı gibi onun yoğun ve zor bir sürece sahip olduğunu ve birden çok değişkenle birlikte (öğrencinin kültürel hazırbulunuşluğu, öğretmen, ders içerik ve programı vb.) kazandırılmasının daha da sabır ve sebat isteyen bir beceri süreci olduğu ortadadır. Bu açıdan yazma becerisinin amaçları da tespit edilen durumu açıklar niteliktedir. Güneş (2007), yazma becerisine ait amaçları sıralarken maddeleri ifade eder: *a) Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme b) Zihinsel becerileri geliştirme c) Sosyal becerileri geliştirme d) Zihinsel bağımsızlık becerileri geliştirme e) iletişim becerileri geliştirme* (s. 162). Böylelikle yazma becerisinin birden fazla boyutu olduğu, özellikle de bilişsel düzeyde en üst düzey davranış edinme biçimini de amaçladığı görülmektedir. Çünkü bireyin yazma becerisini edinirken kendi yazılı anlatım biçimini, yöntemini de değerlendirdiği ve eleştirel bir bakış açısıyla kendi bilişsel gelişimini kontrol etmeyi öğrenmeyi amaçlayan bir süreç olarak kabul edilir. Bu noktada da yazma becerisinin bireye sadece gündelik yaşamında iletişim kurmayı ve kendisini ifade etmesini sağlayan bir beceri değil yaşam boyu etkin bir biçimde anlatım becerisinin başarısı için kullanabileceği bir beceri olduğu da görülür. Bu veriler ışığında da Türkçenin yazma becerisini kazandırması için yazma eğitiminde belirlenen amaçları da önemli olmuştur. Yazma eğitiminde Türkçe öğretmenin yol göstericiliği ve sorumluluğu yazma eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için vazgeçilmezdir. Araştırmacılar ve konunun uzmanları tarafından da yazma, yazı eğitimi belirlenen temel amaçlar şunlardır (Aktaş ve Gündüz 2004, s. 62; Keçik ve Uzun, 2001, s. 73-79; Göğüş, 1978, s. 236-39, s. 372 Coşkun, 2007, s. 51-54; Maltepe, 2006, s. 62-63; *akt.* Göçer, 2010, s. 181) :

- Yazma istek ve zevkini kazanmak, yazma sürecini içselleştirmek.
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak.
- Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söylenişini öğretmek.
- Yazım kurallarını öğretmek.
- Metin oluşturmaktan çok öğrencilere metin oluşturma becerilerini kazandırmak.
- Yazı yazarken olaylara ve düşüncelere gerekli ve mantıklı bir düzen vermek.
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmasını sağlamak.
- Dilekçe, duyuru, mektup vb. anlatım türlerinin özelliklerine uygun yazılar yazabilmek.
- Yazıyı, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun biçimde geliştirmek ve ona uygun başlık koyabilmek.
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendirildiğini öğrenmek.
- Bir yapıtı, bir düşünceyi veya görüşü açıklayan, tartışan ve eleştiren yazılar yazmaya alışmak.
- Kendisinin veya başkasının yazısını okuyarak, yazım, anlatım ve anlam yönünden düzeltme alışkanlığı kazanmak.
- Bütün alanlarda kullanılabilir olarak bütüncül bir biçimde öğrenmek.
- Yazma eğitimini okulla sınırlı tutmayarak okul dışında da öğrencilerin yazma becerisini geliştirmelerin sağlamak.

Yazma öğretiminde öğretmen için gerekli ilkeler ise şöyledir (Demirel, 1999, s. 60; Özbay, 200, s. 124; Yılmaz, 2006, s. 212) :

Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.

Bol bol yazma uygulaması yapılmalıdır.

Bireysel farklılıklar göze önünde bulundurularak öğrencilere kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri düzeylerine uygun konular seçilmelidir.

Öğrenci merkezli yazma çalışması olmalıdır.

Yaşamın içinde yer alan konular seçilerek rapor yazma, dilekçe yazma, günlük tutma, tebrik yazısı hazırlama vb. türlerde uygulama çalışmaları yaptırılmalıdır.

Dil bilgisi kuralları yazma etkinliği içerisinde metinden hareketle sezdirilerek verilmelidir.

Yazma çalışmaları ile konuşma etkinlikleri arasında bağ kurulmalıdır.

Öğrencinin ilgisi amacı doğrultusunda ve onun da kabul edeceği bir yazma konusu ve teması seçilmelidir.

Yazma çalışmalarında sadece not verilerek bitirilmemeli onların eksikliklerini ve hatalarını düzeltmeleri için yardımcı olunmalıdır.

Yazma çalışmaları için sınıf ortamında uygun atmosfer oluşturularak öğrenciler hazırlanırken tüm sınıfın etkinliğe katılması sağlanması ve yazılan tüm yazıların okunması önemsenmelidir.

Yazma eğitimindeki bu amaç ve ilkeler Türkçenin Ana dil olarak öğretilmesinde kullanılırken yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilir. Ancak yazma eğitimi için ana dildeki öğretimde karşılaşılan zorlukların ve sürecin etkisi yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de yazma eğitimi daha da zor kılmaktadır. Öyle ki yazma eğitiminin kazanımları ve öğrenme aşamaları düşünüldüğünde bu durumun yabancı dil olarak öğretilmesinde daha uzun, zorlu ve yoğun bir süreci kapsayacağı açıktır. Türkçenin anlatma becerilerinde en son noktada belirlenen ve öğrenilmesinin zor olduğu yazma becerisi de bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kritik bir öneme sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi için bazı önemli ilkeler vardır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Tiryaki, 2013, s. 39):

Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin nitelikleri ve özelliklerine (ana dili, yaş, kültür yapısı vb.) dikkat edilmelidir.

Yol gösterici kişi bu hedef kitleyi tanıyarak olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.

Bireylerin ana dilinin cümle yapısına dikkat edilmelidir. İngilizcenin cümle yapısı Özne+ fiil nesne iken Türkçenin özne+nesne+yüklem biçiminde olmasıdır.

Yazma eğitimi için plan ve süreklilik önemlidir.

Yazma eğitiminin her aşamasında yol gösterici kişi öğrenen bireye yardım etmelidir.

Yazma eğitimi için farklı metin türlerinden yararlanılırken çeşitli anlatım yolları da denenmelidir. Başlangıç seviyesinde bulunan kişi betimlemenin ilk aşamasında olduğu için düşüncelerinin düzenlenmesinde ve genişlemesinde eksikler bulunabilir. İleride seviyede bulunanlar bu betimlemeleri daha rahat yapabilirken, üst seviyede olanlar ise, tartışma ve açıklama yollarını deneyebilirler.

Öte yandan yazma eğitiminde yabancı öğrencilerin hatalarını ve eksikliklerini belirlemek ve doğru dönüt verebilmek için ise bazı temel noktalara dikkat edilmesi gerektiği dile getirilmektedir (Çakır, 2010, s. 167; akt. Tiryaki, 2013; Boylu, 2014, s. 339). Bu açıdan elde edilmesi gereken hedefler ise şöyledir:

Öğrenme sürecini kontrol etmeye

Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye

Dil yanlışlarının görülmesine

Noktalama işaretlerinin öğretilmesine

Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine

- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine
- Konuların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına
- Öğrencilerin meziyetlerinin performansla dönüştürmelerine

yardımcı olduğu ifade edilir. Bu veriler ışığında bakıldığında yazma becerisinin yol gösterici (öğreten) yolda yürüyen (öğrenen) için farklı ve zorlu yükümlülükler taşıdığı görülür.

Tüm bu etkenler ve öğeler düşünüldüğünde Türkçenin yazma becerisinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin, zorlukların ve sorunların tespiti ile birlikte onların nasıl etkin çözülebileceği öğretene için yazma süreci boyunca önemlidir.

Çalışmada Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanırken net türden sorunlar ile karşılaştıkları somut örnekler ile açıklanmaya ve ortaya konmaya çalışılacaktır. Yazma becerisini öğrenme süreci boyunca beceriyi olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen nedenler üzerinde de durularak çözüm önerileri sunulacaktır.

Araştırmanın amacı

Araştırmada Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki temel seviyede Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi sürecinde yaptıkları yanlışlar, hatalar ve eksiklikler ile birlikte onların karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve bunlara ilişkin çözümlerin ve önerilerin sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırma amacının alt problemleri ise şöyledir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki Hintli öğrencilerin ses bilgisi yanlışları nelerdir?

Bu öğrencilerin yaptıkları biçim bilgisi yanlışları nelerdir?

Bu öğrencilerin yaptıkları söz dizimi yanlışları nelerdir?

Bu öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları nelerdir?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma modeli

Hintli öğrencilerin yazma becerisine ait sorunları ve bu sorunların belirlenmesi için tarama modeliyle yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine göre desenleme yapılmıştır. Bu araştırma yöntemi "Gözlem görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olgu ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemi" olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Öyle ki nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyim, tecrübelerden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilmektedir (Ekiz, 2003).

Çalışma grubu

Çalışmanın grubu, 2017-2018 akademik eğitim- öğretim döneminde Hindistan'da Jamia Millia İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen temel düzeydeki 60 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun tamamı Hintli öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler için Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı Yedi İklim ders kitabı Seti (A2, B1, B2) kullanılmıştır.

Çalışmada Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesindeki öğrencilerin kolay ulaşılabilir durumda olmaları ve onların gönüllü olarak Türkçe öğrenmek istemeleri nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Bu örnekleme biçiminde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Böylelikle araştırmacı zaman kazanır ve kolay uygulanabilme niteliğini elde eder. Öte yandan bu yöntem diğer yöntemlere göre daha düşük maliyete sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Türkçe A2, B1 ve B2 seviyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin nitelikleri ise şöyledir:

2017-2018 öğrenci ve şube sayısı

Sınıf	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam	Türk Öğrenci	Şube Sayısı
1.Sınıf	27	6	33	-	1
2.Sınıf	20	7	27	-	1
			60		

Verilerin toplanması

Veriler, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü'nün belirlemiş olduğu ilgili Türkçe seviyesindeki kitapların ünitelerinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde kullanılan ölçme araçları da hedef davranışlar, konular ve özellikler temel alınarak geliştirilmiştir. Bu bağlamda bilişsel hedef alanlarına uygun olarak ünitelerin tamamı diğer uzman okutmanların da onayıyla ölçme aracında kullanılmıştır. Ayrıca dönem boyunca ölçme araçlarında bilişsel hedef alanları dikkate alınarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarında sorular hazırlanmıştır. Böylelikle ölçme aracının kapsam geçerliği yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Öte yandan ölçme araçlarının güvenilirliği ise, sınav sürelerinin bir ders saati düşünülerek hazırlanmasına, bilen ve bilmeyen öğrenciyi ayırt edici nitelikte olmasına, soruların açık ve anlaşılır bir dilde yazılmasına ve de kolaydan zora basitten karmaşığa ilkeleriyle oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca diğer uzman okutmanların ortak görüşleri ile de güvenilirlik artırılmıştır.

Verilerin toplanmasında şu yöntemler uygulanmıştır:

Yıl boyunca öğrencilere verilen ödevler ve etkinlik çalışmaları.

Öğrencilere yıl boyunca yapılan sınavların yazma becerisi ile ilgili olan bölümleri.

Bölümde ders veren okutmanların düşünce ve görüşlerinden araştırma bulguları için teorik ve kuramsal temel oluşturmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada nitel araştırma yöntemine ait içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin özelliklerinden hareketle “Amaç olarak içerik analizi, elde edilen verileri betimleyebilecek kavram ve ilişkilere erişmektir. Bu analiz tekniğinde esas yapılan işlem, benzer verileri belirlenen kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirmek ve bunları anlaşılır biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” biçiminde açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2012). Bu bağlamda araştırma verisi olarak belirlenen dokümanlar okunarak değerlendirilmiş ve bunlara ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Ardından ise, yapılan yanlışlar, hatalar ve eksiklikler ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım yanlışları şeklinde kategorize edilmiştir. Ayrıca önemli görülen bazı örnek çalışmalar fotoğraflar şeklinde sunulmuştur.

Bulgular ve yorumlar

Ses bilgisi yanlışları

Ünlü uyumu ile ilgili yanlışlar:

- Pes etmeyin. Yanlış yapın ve yanlıştan pişman olmayın. (Yanlış yapın)
- Süleyman Dede çok uzgundu. (üzgündü)
- Kışının adı önemli. (Kişinin)
- Bir su bardağı ilik süt. (ılık)
- Eğer bir insan düşünse ki.(insan düşünse)
- Sadece düşünacak ki her şey benim için. (Düşünecek)

(e-i-i, o-ö, u-ü) seslerinin karıştırılması ile ilgili yapılan yanlışlar:

- Ben çok uzgunum. (üzgünüm)
- Muzik çok iyidir. (Müzik)
- Reca ederim dedi.(Rica)
- Orada her şey vardır.(vardır)
- Sağlıklı beslenmek lazim.(Sağlıklı, lazım)
- Hoca, bize öğretti. (Öğretti)
- Her şeyi vaktinde yapacağım (vaktinde)
- Ona biraz yakınlık gösterdi (biraz)

Bölümdeki örneklerden de görüleceği üzere ses bilgisine dönük yapılan yanlış ve hataların daha çok iki kültürün alfabe farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle Türkçenin alfabe öğreniminde seslerin doğru ve güzel telaffuzuna dikkat edilmesi ve doğru kavratılmasına, anlaşılmasında önem verilmesi gerekirken bu amaca dönük uygulamalı ve kalıcı etkinliklere dayalı öğrenimin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak her öğrencinin öğrenebileceği biçimde değişik duyu organlarına yönelik teknikler ile etkinlikler de planlanması gerektiği görülmektedir. Örnekler dikkatle incelendiğinde görülmektedir ki ses olaylarında yapılan yanlışların büyük bölümü sözcüklerin, kavram işaretlerinin vurgu ve tonlamasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda tespit edilen yanlışların öğretim süreci boyunca doğru vurgu tonlama yapılarak öğrenene sezdirme tekniği ile kavratılması düşünülmektedir. Ayrıca dinleme metinleri de bu bölümde etkin kullanılarak yazma becerisinin geliştirileceğine inanılmaktadır.

Biçim bilgisi yanışları

İyelik eki ile ilgili yapılan yanışlar:

- Q evi çok iyi. (Onun evi)
- Çanağı yere düşürdü ve çanak kırdı. (çanağı)
- Ali'nin anne vardı (annesi)
- Onun evin nasıl? (evi).

Fiil çekimi ile ilgili yanışlar:

- Bu yüzden onun annesi dedesine kızıldı (kızdı).
- Eğer bir dükkân açma şansım olsaydı kitap dükkânı açacağım (açardım).
- Birbirinin kişisel hayatımı öğrendikten sonra misafir Ayşe'nin evinden ayrılmıştılar (ayrılmıştı).

Yükleme durumu ile ilgili yapılan yanışlar:

- O lokantanın yemeğini sevmediği biliyorum (sevmediğini)
- Kendi dedesi çok seviyordu (dedesini)
- Türkçe ve Türkiye çok seviyorum (Türkçeyi ve Türkiye'yi)
- Hobi olarak dans etme, spor yapma ve film izleme seviyorum (etmeyi, yapmayı, izlemeyi).
- Eğer bir iş yapmak için bir kişinin iradesi güçlüyse o zaman o her şey yapabilir (iş, her şeyi).
- İlkin ben Türkiye gezmek istiyorum (Türkiye'yi).
- Onlara cinsiyette konusunda herhangi bir karşılaştırma öğretmedi (cinsiyeti).

Yönelme durumu ile ilgili yapılan yanışlar:

- Biz orada gidelim (oraya)
- Ailesinin dedesiyle nasıl davrandığını bilmiyordu (dedesine)
- Seni kaşık ve çanak yığıyorum (sana)
- Benim ailem çocuğu ad koymak istedi (çocuğa).
- Mezun olduktan sonra Amazon'da iş başladım (işe).

Çıkma durumu ile ilgili yapılan yanışlar:

- Ben senin davet aldım (senden).
- Oraya çıktım (oradan).
- Arkadaşımla Saket'te çıktık (Saket'ten).

Yabancılara Türkçe Öğretimi konusunda en çok zorlanılan konuların başında örneklerden de anlaşılacağı üzere yoğunlukla durum eklerinin doğru kullanımı ile ilgili yapılan yanışlar ve eksik kullanımlar gelmektedir.

Karşılaşılan zorlukların birçok nedeni olduğu gibi temel neden konuşulan ana dilin veya yaygın olarak kullanılan öğrenilmiş diğer iletişim dilinin biçim bilgisi kurallarıdır. Kendi ana dillerindeki veya yaygın iletişim dilindeki söz yapılarının zihinsel olarak hedef dile taşınmasıyla bu yanışlıkların yapıldığı

görülmektedir. Bu bağlamda da Urduca ve Hintçenin biçim bilgisinin etkili iletişimsel boyutta olduğu gibi yazılı iletişimde de etkisini gösterdiği düşünülmektedir.

Yanlışlıklar eksik bir biçimde yazılmayan ekler veya gereksiz yazılan ekler, bununla birlikte yanlış ve eksik yapılan fiil çekimleriyle birlikte fiillerin yanlış kullanımı gibi örneklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca durum eklerinin gündelik yaşama dönük olmayan ve somut olmayan bir biçimde öğretilmesi ve de özellikle bu konuda eksik görsel, işitsel materyal kullanılması durum eklerinin yanlış kullanılmasına da neden olduğu tespit edilmektedir.

Söz dizimi ile ilgili yapılan yanlışlar

Ad tamlamasının doğru kullanılması ile ilgili yapılan yanlışlar:

Bebeğin cinsiyeti öğrenmek istiyor (bebeğinin cinsiyetini).

O lokanta yemeği sevmeydi (lokantanın yemeğini).

Bu hepimiz görevimiz (hepimizin görevi)

Çünkü sen Allah'ın güvenin alırsın (Allah'ın güvenini).

Türk Dili ve Edebiyat Bölümünden 90 puan alarak mezun oldum (Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü).

Allah senin güvenin artırabilir (güvenini).

Cümle öğelerinin yanlış sıralanması ile ilgili yapılan yanlışlar (ki bağlacı ile kurulan cümleler):

Ali dedi kaşık yapıyorum (Ali “kaşık yapıyorum” dedi).

O, düşündü ki çok hastayım (O, çok hasta olduğunu düşündü.)

O, bana anlattı ki onun kocası onu bekledi hastahane (O, bana onun kaçasının hastahane beklediğini anlattı).

Çıkarırken düşündüm ki bu nasıl inanış? (Çıkarırken “bu nasıl inanış” diye düşündüm.)

Onun Anne ve Babası gelip sordu ki “ne yapıyorsun?” (Onun Anne ve Babası “Ne yapıyorsun” diye sordu.)

Yazım yanlışlarına dair örnekler:

Ondan reca ettim (rica)

Dün akaşam biz çok eğlendik (akşam).

Süleyman Dede yemek yiyemiyordu (Süleyman).

Ayşe hanem, Hülya hanem geldi (Ayşe Hanım, Hülya Hanım).

O lokanta iyi değildir (değildir).

Ordaki yemekler çok lezizli (yemekler, lezzetli).

Tatilde hem iş yapacağım hem de türk dil bilgisi çalışacağım. (Türk Dil Bilgisi).

Yemeği zehirliydi (zehirliydi).

Süleyman Dede yemeyi yiyemiyordu (yemeği).

Örneklerden hareketle elde edilen bulgular incelendiğinde söz dizimi ile ilgili yapılan yanlışların Urduca ile Türkçenin söz dizimsel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öyle ki Urduca'daki Farsça etkisiyle kullanılan –ki bağlacılı cümle yapısının Türkçenin söz dizimi yapısına taşındığı görülmektedir.

Bu nedenle de özellikle Özne + fiil + ki bağlacı şeklinde bir cümle yapısının Türkçe cümle yapısına taşınmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

Öte yandan Türkçenin tamlama yapısının öğrenilmesinde de yine durum eklerinin doğru ve eksiksiz öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Çalışmada Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki temel seviyede Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisi ilgili karşılaştıkları sorunlar ve onların yaptıkları yanlışların sınıflandırılması ile ilgili tespitler ortaya konmaya konulmaktadır. Çalışma sonucunda yazma becerisi ilgili yapılan temel yanlışlara etki ettiği düşünölen etmenler dile getirilmiştir.

Öncelikle, Urduca ve Türkçenin farklı alfabe kullanımı ve bu alfabelerdeki seslerin fonetik özelliklerinin değişik olması öğrencilerin hem sözcük, kavram işareti ve kavramları öğrenmede hem de bunların doğru vurgu ve telaffuzunda sorunlara yol açtığı öğrenmeyi güçleştirdiği düşünölmektedir. Doğal olarak da bu durum yazma becerisine etki etmekte ve öğrenme zamanını uzun ve zor kılmaktadır. Ayrıca Türkçe, Urduca ve Hintçenin kendi aralarındaki sözcükleri sözlü ve yazılı ifade etme farklılıkları da Latin kökenli Türk Alfabesinin de sözlü ve yazılı ifade edilmesini zorlaştırdığına inanılmaktadır.

Diğer etmen ise, bölüm bünyesinde bulunan sınıfların kültürel açıdan karma (heterojen) yapıda bulunmasıdır. Bölüme ait temel seviyede Türkçe öğrenen iki sınıfta toplam 60 öğrenci bulunmakta ve bu öğrencilerin de kültürel olarak farklı din (Hindu, Budist) farklı dillerin (Urduca, Hintçe) yapısal özelliklerini taşımaları nedeniyle bölümdeki sınıflar karma (heterojen) yapıdadır. Ayrıca bölüm için belirli bir yaş sınırlandırması da olmaması nedeniyle yaşanan öğrenme farklılıkları ve zorlukları da bu açıdan etkili olduğu görölmekte bu bakımdan da yazma becerisinin kavranması, öğrenilmesi için uygulanacak yöntem ve teknikler de niceliksel olarak artmakta ve bunların da öğrenme sürecini uzattığı düşünölmektedir.

Bir değer etmen de yeterli fiziksel ve teknolojik yapıya sahip sınıf sayısının çok az olmasıdır. Bölüm bünyesinde sadece bir adet sunum yapmaya uygun sınıfın bulunması ve de bu sınıfın öğrenci sayısına göre yetersiz durumda olmasıdır. Öyle ki klasik öğrenme metoduna dayalı sınıflar da sadece kara tahta ve tebeşir bulundurulularak öğretmen merkezli sınıf atmosferi oluşturulmuştur. Ayrıca yılın büyük bir bölümünde iklimin sıcak olması nedeniyle sınıflardaki serinletici fanların yetersiz kalması ve fakülte tarafından sınıfların yeterince temizlenmemesi de öğrenmeyi öğrenci açısından zorlaştırdığı görölmektedir.

Başka etmen ise, hedef dile aktarım gerçekleşirken öğrencilerin eksik ve olumsuz aktarım yapıyor olmasıdır. Öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları dili kendi ana dillerinin dil bilgisi yapıları ile karşılaştırdıkları için Türkçeye yanlış ve olumsuz aktarım yaptıkları düşünölmektedir. Örnek olarak Urduçada "ki" bağlacı ile kurulan cümlelerin yoğunluğu ve özellikle de iletişim için yaygın kullanılan İngilizcenin cümle yapısındaki öge konumlarının etkisinin olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca Urduçada ve İngilizcedeki tamlama yapısındaki farklılıkların da bu olumsuz aktarıma neden olduğu değerlendirilmektedir.

Son olarak ise, hedefler doğrultusunda öğrenilen bilgi, edinim ve kazanımların uygulama ve kullanım alanının yetersiz oluğu görölmektedir. Özellikle bölümdeki öğrenciler ve görevli Türkçe Okutmanlar dışında öğrencilerin pratik olarak Türkçeyi kullanma alanlarının sınırlı kaldığına inanılmaktadır.

Öğrenciler Türkçe diziler ve filmler aracılığıyla veya mobil erişim ağı düzeyinde Türkçe öğrenme uygulamaları aracılığıyla öğrendikleri bilgileri uygulamaya çalıştıkları bu imkâna erişemeyen öğrenciler ise uygulama konusunda daha fazla zorluk yaşadığı düşünülmekte ve böylelikle de öğrenme sürecinin de bu durumdan olumsuz etkilendiğine inanılmaktadır.

Tartışma

Yazma becerisi ile ilgili yapılan diğer akademik araştırmalarda çalışma grupları üzerinde yazma becerisinin öğrenilmesi ile ilgili ne türden sorunlar ve durumlar ile karşılaşıldığı ele alınmıştır. E. Boylu İran’da temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sorunlarını ele aldığı çalışmada Farsça ile Türkçenin farklı dil olması nedeniyle sınıflardaki homojen yapının olmaması ve ana dil ile öğrenilen dil arasındaki olumsuz aktarımın etkileriyle yazma becerisine ait sorunların ortaya çıktığını dile getirmiştir (Boylu, 2014). Bu bağlamda Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de benzer sorunlar ile karşılaştığı görülmektedir. Özellikle ana dil olarak Urduca yazma becerisi bakımından öğrenilen dil olan Türkçe üzerinde aktarım boyutunda sorunlar oluşturduğu görülmektedir.

Yine Hindistan örneği bağlamında S.Maden ve A.İşcan’ın Hindistan’daki Türkçe Öğretiminin Amaç ve sorunlarını ele aldıkları çalışmada Türkçe dersinin öğrenilmesi aşamasında hangi alanlarda zorluk yaşandığına dair inceleme yapmışlar ve incelemede yazma alanının 116 öğrencinin katıldığı görüşme formunda %6.90 lık oranla önemli bir zorluğa sahip olduğunu tespit etmişlerdir (Maden & İşcan, 2011). Böylelikle yazma becerisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde etkin bir rolü olduğu ve süreç temelinde dikkate alınarak birden çok değişik yöntem ve teknikle öğrenene kazandırılmaya çalışılması gereken bir beceri olduğu açıklar.

Öte yandan Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde karşılaşılan sorunları Atatürk Üniversitesi DİLMER örneği üzerinde inceleyen N.Biçer, İ.Çoban ve S.Bakır da yaptıkları çalışma sonucunda Yabancı dil olarak öğrenilen Türkçenin temel becerilerine ilişkin sorunlar da en fazla yazma becerisi ile ilgili sorunların olduğunu tespit etmişlerdir. Tespitler, tablo halinde dilden kaynaklanan sorunlar başlığında sunulmuştur (Biçer, Çoban & Bakır, 2014).

Tüm bu değerlendirmeler ışığında yazma becerisinin kazandırılması sürecinde karşılaşılan sorunlar ve zorlukların temelinde ana dilin öğrenilen dile söz dizimi, söz varlığı ve dil bilgisi açısından uzaklık ve yakınlığının etkin olduğu düşünülebilir.

Yazma becerisine dair yapılan yanlışların düzeltilmesi ve en aza indirilmesi için bazı öneriler

Türkçenin farklı alfabe, dil bilgisi ve cümle yapısı düşünüldüğünde yazma becerisinin kazandırılması için daha fazla görsel ve işitsel materyal kullanımı yoğunluğu artırılmalıdır. Ayrıca dinleme becerisi ve konuşma becerisi etkinlikleri ile bütünleşik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin farklı zekâ seviyeleri düşünülerek birden çok zekâ seviyesini kapsayacak farklı teknikler kullanılmalıdır.

Özellikle Türkçedeki ünlülerin kullanımı ile ilgili yapılacak yanlışların anında dönütlerle en aza indirilmesi ve Türkçenin ses uyumları konusunda bol pratiğe dayalı gündelik yaşama dair bol örnekli uygulamalar, etkinlikler yapılmalıdır. *Rica, hanım, meşgul lezzet* gibi ortak sözcüklerin yazımında

dikkat çekici görsel materyaller kullanılmalı ve doğru yazımlar için kısa yazma çalışmaları hazırlanmalıdır.

Yazma becerisi çok zayıf veya zayıf olan öğrenciler için fazladan etkinlikler ve yazı çalışmaları hazırlanmalıdır.

Son olarak dönem sonunda öğrencilerin kendi yazma becerilerini değerlendirdikleri bir günce, günlük, mektup ve ilgi alanlarındaki bir konu ile ilgili kapsamlı bir yazı çalışması hazırlatılmalıdır.

Kaynakça

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları, Turkish Studies, International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Vol. 5/3 Summer, s. 728-79.
- Biçer, N. & Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.7, S.29, s. 125-135.
- Bilkan, F. A. (2011). Halide Edip Adıvar'ın Hindistan'daki Konferansları, bilig dergisi, Kış, S. 56, s. 33-44.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İrani Öğrencilerin Yazma Problemleri, Journal of World of Turks, Vol, 6, No: 2, s.335-49.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur? Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (28), s.165-176.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim (Ed. Murat Özbay) Yazma eğitimi, Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi, MEB.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretimi, Ankara: Pegem.
- Ekiz, Durmuş (2003). Eğitim Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş, Ankara: Anı.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Vol, 3, Issue: 12, s. 178-195.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel.
- <https://www.jmi.ac.in>
- Maden, S. & İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği), Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, C.3, S.5, s.23-38.
- Nunan, D. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific Region, Teacher of English to Speakers of Other Languages Inc (Tesol). Vol. 37, No: 4, s.589-613.
- Özbay, M. (2006). Türkçe özel öğretim yöntemleri II, Ankara: Öncü.
- TDK (2011). Türkçe sözlük, Ankara: TDK.
- TDV İslam Ansiklopedisi (2016). Ek-1.
- Tiryaki N.E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), s.33-44.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların Eğilimler (2010-2014 Yılları), Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), s. 1-25.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi, Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi, (Ed. Cemal Yıldız), Ankara: PegemA.