

GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BUNLARIN ÇÖZÜMÜNE YÖNELİK ÖNERİLER

Mehmet KARA*

Öz

Bu çalışmada yabancı öğrencilerin geldikleri coğrafyaya ve dillerine göre bir tasnifi yapılmış ve daha sonra da bu yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları temel yanlışlıklar tespit edilmiştir. Bu yanlışlıkların sebepleri verilerek hataların çözümlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Gruplandırığımız dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin birbirine göre farklı olduğu; yani kimilerinin anlama ve yazmada (Orta Doğu ve Arap kökenliler), kimilerinin de konuşmada (Afrika ve Avrupa'dan gelenler) zorluk çektiği görülmekte ve her bir grubun kendine özgü birtakım yanlışlıklar yaptığı gözlemlenmektedir. Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda okuma ve yazma problemi diğer yabancı öğrencilere göre daha fazladır. Bunun başlıca sebebi alfabe değişikliği ve Arap alfabesinde yazıda ünlülerin yazılmamasıdır. Çalışmanın sonunda karşılaşılan yanlışlıkların giderilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçenin öğretimi, dil öğretimi, dil yanlışlıkları

Abstract

In this article the students from foreign countries have been classified into the groups by the geographical location of their native country and by the language they speak and after this the fundamental mistakes occurred during the learning process of the Turkish language have been stated. The causes of these mistakes have been presented in the suggestions looking toward the solution.

Every language learner in the upper groups has specific mistakes and different difficulties during the learning of this language, for example, some have difficulty of understanding and writing (like Middle East and Arabian origin), others have difficulty of speaking (like Africa and Europe origin).

Keywords: Teaching of Turkish to the Foreigners, Language teaching, Language misuses

Giriş

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 herhâlde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy hâline 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.

Geçen bir iki asır içinde güçlü devletler, kendi dillerini siyasi ve ekonomik çıkarları doğrultusunda başka uluslara öğretmek için büyük çaba göstermişler ve başarılı olmuşlardır. Artık günümüzde güçlü ülkeler bu çabaya gerek duymamaktadır. Çünkü dillerini öğrettikleri ülkelerde dilleri, o ülkenin eğitim dili, hatta yaygınlaşmış ana dili gibi konuşulur olmuştur. Ayrıca güçlü ülkelerin ekonomik ve kültürel gücü de kendi dillerinin başka uluslarca öğrenimini hızlandırmıştır. Bu süreç olağan akışı içinde hâlâ devam etmektedir.

Dil, toplumun ve bireyin ana damarıdır. İnsanlar, dili gücü ölçüsünde düşünür, hayal kurar, eleştirir, okur, yazar ve her alanda kendini geliştirir. Çağımızda ileri ülkeler, dilin gücünü keşfettikleri için her bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) dil ve dil öğretimi ile yakından ilgilenmektedirler (Yalçın, 2002:9).

Türk devleti ve milleti, tarihin hiçbir döneminde kendi dilini çıkarları için başkalarına öğretme çabası içine girmemiştir. Aksine kendi dili hep diğer dillerden etkilenmiştir. Çünkü Batılının bakış açısı ile Türk milletinin dünya görüşü ve zihniyet anlayışı çok farklıdır.

1990'lı yılların başında Sovyetler Birliği'nin yıkılışından sonra Türkçe konuşan kardeş devletlerin ortaya çıkması ve Türkiye'nin ekonomik ve siyasi alandaki gelişimi ile Türkçe, dünyada itibar kazanmış ve Türkçe öğrenmeye olan talep de artmıştır. Ancak Türkiye, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda gerekli teknik donanıma ve zengin öğretim yayınlarına, materyallerine sahip olamadan hazırlıksız yakalanmıştır. Devlet, bazı üniversitelerde TÖMER birimleri oluşturarak Türkçe öğretimi ihtiyacını gidermeye çalışmıştır. Batıda ise yabancılara dil öğretimi belli başına bir sektör olmuş, binlerce dil okulu açılarak devlete, millete büyük maddi kazançlar sağlamıştır.

Türkiye, yabancılara dil öğretimi konusunda Avrupa'ya göre daha tecrübesiz sayılır. Ancak devlet olarak bu konuda ciddi çalışmalar da yapılmıyor değildir.

TİKA¹, bugün dünyanın birçok yerinde Türkoloji kürsüleri, Türk kültür merkezleri açmıştır ve oralarda Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca eğitim ve kültür alanlarındaki iş birliği programlarının, yurt dışında, Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla yürütülmesi için gerekli düzenlemeler yapılmaktadır. Bu, Türkçe öğretimi için çok önemli bir gelişmedir. Önümüzdeki yüz yıl içinde Türkçe daha da önem kazanacak ve potansiyel iletişim dillerinden birisi olacaktır.

Dil Öğretiminde Yöntem - Teknik ve Kuramlar

Bu bölümde, gerek konunun genişliğinden gerekse de yazımızın hacmini genişletmemek ve konumuzun dağılmamasını sağlamak için konuyu kısa başlıklar ve tanımlarla özetlemeye çalışarak belli başlı yöntem, teknik ve kuramlardan bahsedeceğiz.

Öncelikle şunu belirtmeliyiz ki yabancı dil öğretimi ile ilgilenenlerin, hiçbir yöntemin tutsağı olmamaları, öğretim amaçlarına uygun her yonteme, yararlanılabilir gözüyle bakmaları gerekmektedir. Yabancı dil öğretim yöntemi seçme durumu söz konusu olduğunda şu ya da bu yöntem hakkında kesin bir biçimde red ya da kabul gibi iki zıt eksende gidip gelme yerine mevcut bilgi birikiminden etkili bir biçimde yararlanma yolları araştırılmalıdır. Bu da yabancı dil öğreticilerinin, kuramsal yaklaşımlar ve bunların yöntem kavramı çerçevesinde uygulamaya dönüştürülmeleri konusunda analitik bilgiyle donatılmalarıyla mümkündür. Bu açıdan öğretmenlere herhangi bir yöntemin dayatılması yerine, öğretim amaçları doğrultusunda sağlam yöntem bilgisi verilmeli ve böylece onların kendi koşullarıyla tutarlı yöntemsel uygulamaları yapabilmelerini mümkün kılacak düzeyde bilgi ve becerilerle donatılmaları sağlanmalıdır.

Yabancı dil öğreniminde ve dil öğretmek için kullanılan sınıf içi teknikleri ile işlemlerinde gerçekleşen izah değişikliklerinin çeşitli tarihsel konulara ve olaylara tepkilerin var olduğu görülmektedir. Yıllar boyunca rehber prensip, gelenek olmuştur. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi dil ve dil öğrenimine yönelik, zamana direnmiş ve akademik bir görüşü yansıtmaktaydı. Kimi zaman, 1920'lerin sonlarında Amerikan okulları ve kolejlerinde okumanın temel hedef olması gibi, sınıfın uygulamaya yönelik gereksinimleri hem hedefleri hem de uygulamaları belirledi. Diğer zamanlarda, on dokuzuncu yüzyıldaki pek çok reformcu öneride olduğu gibi, dilbilimden, psikolojiden ya da bu ikisinin karışımından türetilen dil öğretimine felsefi ve uygulamaya yönelik bir temel geliştirmekte kullanıldı. 1940'lardan itibaren

¹ Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (<http://www.tika.gov.tr>)

dil öğretiminde yöntem ve uygulamaların öğretilmesinin daha temel bir rol üstlenmesiyle birlikte, yöntemlerin doğasını bir kavrama oturtmak ve bir yöntem içindeki kuram ile uygulama arasındaki ilişkiyi daha sistemli bir biçimde incelemek için çeşitli çabalar gösterildi. (<http://www.dil-ogretim-yontemleri-yaklasim-ve-yontem-tartismasi.html>)

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında dilbilimciler ve dil uzmanları dil öğretiminin niteliğini arttırmayı amaçladıklarında bunu, dillerin nasıl öğrenildiği, dile ilişkin bilgilerin hafızada nasıl temsil edildiği ve düzenlendiği ya da dilin kendisinin nasıl yapılandığına ait genel prensip ve kuramları destek alarak gerçekleştirdiler. Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) ve Harold Palmer (1877-1949) gibi erken dönem uygun dilbilimciler dil öğretim programları, kursları ve malzemeleri oluşturulması için kuramsal açıdan güvenilir yaklaşımlar geliştirdiler; uygulamaya yönelik pek çok ayrıntının çözülmesi işi ise diğer dilbilimcilere bırakılmıştı. Sözcük bilgisi ve dilbilgisi konularının seçimi ve sıralanması gibi sorulara mantıklı yanıtlar aramalarına karşın bu uygulamalı dilbilimcilerden hiçbiri mevcut kuramların hiçbirinde bu fikirlerin ideal bir birlikteliğine rastlayamamaktaydı. (<http://www.dil-ogretim-yontemleri-yaklasim-ve-yontem-tartismasi.html>)

İletişimsel dil öğretimi (kavramsal-işlevsel yaklaşım ve iletişimsel yaklaşım terimleri de bazen kullanılır) adını alan bu yeni akım, İngiltere'de ve İngiltere dışında üstünlük sağladı. Her ne kadar akım bir programın alternatif durumları üzerinde duran bir İngiliz yeniliği olarak başladı ise de, 1970'lerden bu yana iletişimsel dil öğretiminin kapsamı genişlemiştir. Artık hem Amerikalı hem de İngiliz dilbilimciler onu (a) iletişimsel yeterliliği dil öğretiminin hedefi yapmak ve (b) dil ve iletişimin birbirine olan bağımlılığını sağlayan dört dil becerisinin öğretimi için yollar geliştirmek amaçları taşıyan bir yaklaşım (bir yöntem değil) olarak görmektedirler. Bu nedenle kapsamlılığı açısından diğer yaklaşımlardan ve yöntemlerden içerik ve konum açısından farklı duruma gelmektedir. Konusunda tek bir eser ya da otorite yoktur, evrensel olarak kabullenilmiş tek bir model de bulunmamaktadır. Bazılarına göre, iletişimsel dil öğretimi dil bilgisel ve işlevsel dil öğretiminin bir karışımından başka bir şey değildir. Littlewood (1981: 1) şu fikri savunur: "İletişimsel dil öğretiminin temel özelliklerinden biri, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerine sistemli bir yaklaşımda bulunmasıdır." Diğerlerine göre, iletişimsel dil öğretimi ikili ya da daha büyük grup hâlinde çalışan öğrencilerin mevcut dil kaynaklarını problem çözme türü görevlerde kullanmaları yoludur. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/gur2.html>)

Ancak bir yöntemin hedefleri, öğretim süreci, sınıftaki öğretmen, öğrenenler ve ders malzemesi arasındaki yönlendirilmiş karşılıklı etkileşim yolu ile gerçekleşmektedir. Yöntemler arasında yaklaşım düzeyindeki farklılıklar sınıf içi farklı türden öğrenme ve öğretme aktivitelerinin seçimi ile kendisini belli eder.

Dil öğretiminde kullanılan bazı kavramların tanımlarını vermek istiyoruz.

Yaklaşım: Belitsel (axiomatic) olup öğretilmek üzere seçilen konunun özelliklerini betimler. Bir görüşü, bir felsefeyi, o yaklaşımdan çıkan yöntemlerin başarısı bakımından tartışılabilen ama kanıtlanması gerekmeyen inançları dile getirir. Birbiriyle bağdaştırılan ve bu düzeyde doğrudan doğruya tasarımı belirleyen, hem dilin doğasına ilişkin kuramları hem de dil öğretim kuramlarını kuşatan varsayımlar takımındır (Demircan, 1990, 139).

Yöntem: Yöntem, dil malzemesinin düzenli sunumu için genel bir plandır ve yöntemin hiçbir parçası seçilmiş yaklaşım ile çakışmaz ve her bir parçası da bu yaklaşıma dayanır. Yaklaşım belitsel, yöntem ise işlemseldir. Bir yaklaşım içinde pek çok yöntem olabilir.

Teknik: Uygulamaya yöneliktir; teknik bir sınıfta gerçekte olan bitendir. Belirli bir amacı gerçekleştirmekte kullanılan bir yol, manevra, ya da plandır. Teknikler yöntem ile tutarlı olmalı ve buna bağlı olarak da yaklaşımla uyumlu olmalıdır.

Öğretim stratejisi: Bir öğretmenin, dersin veya bir konunun öğretilmesinde hedefe ulaşmak için seçeceği uygun ve verimli yollardır. (http://www.edubilim.com/forum/ogretim_yontem_ve_teknikleri_tum_bilgiler-t14642.0)

Belli başlı dil öğretim yöntemleri şunlardır:

DİL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ (Gür, 1995, 24-35)

1. Dilbilgisi Tercüme Yöntemi (Grammar-Translation Method)
2. Doğal Yaklaşım (Natural Approach)
3. İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Approach)
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)
5. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
6. Reform Hareketi (Reform Movement)
7. Seçmecî Yöntem (Eclectic Method)
8. Sessiz Yöntem (Silent Way)

9. Sözel Yaklaşım ya da Durumsal Dil Öğretimi (Oral Approach/Situational Language Teaching)
10. Telkin Yöntemi (Suggestopedia)
11. Toplu Fiziksel Tepki (Total Physical Response - TPR)
12. Toplulukta Dil Öğrenme (Community Language Learning)
13. TÖMER Dil Öğretim Yöntemi
14. Bilişsel Yöntem (Cognitive Method)
15. Okuma Yöntemi
16. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Tablo 1

Dil Öğretiminde Yaygın Olarak Kullanılan Öğretim Teknikleri

ÖĞRETİM TEKNİKLERİ
1. BEYİN FIRTINASI Serbest çağrışım Fikir taraması Listeleme
2. GÖRÜŞ GELİŞTİRME
3. ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME
4. GÖSTERİ (GÖSTERİM/DEMONSTRASYON)
5. SORU-CEVAP
6. ROL (OYNAMA) YAPMA
7. DRAMA
8. BENZETİM (SİMÜLASYON/BENZETİŞİM) Analoji (Analog)
9. MİKRO ÖĞRETİM
10. EĞİTSEL OYUNLAR
11. DENEY ve LABAROTUVAR
12. İSTASYON
13. KONUŞMA HALKASI
14. SOKRAT TARTIŞMASI
15. ALTI AYAKKABILI UYGULAMA
16. BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Tablo 2

Davranışçı, Bilişsel ve Yapıcı (Yapısalcı) Kuramların Özellikleri (Deryakulu: 2001)

TEMEL ÖGELER	DAVRANIŞÇI	BİLİŞSEL	YAPICI (YAPILANDIRMACI)
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme. işbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğretim Türü	Ayırma Genelleme İlişkilendirme Zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelimci
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar, (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Tablo 3

Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Savunucularının ve Belirgin Özelliklerinin Toplu Hâlde Özeti Verilmiştir (http://www.ihtiyacinne.com/icerik_resimleri/2620081025143150.pdf).

ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMLARININ SAVUNUCULARI VE BELİRGİN ÖZELLİKLERİ		
YAKLAŞIMLAR	KİMİNLE ANILIR?	BELİRGİN ÖZELLİKLERİ
TAM ÖĞRENME	BLOOM	Uygun koşullar sağlandığında bilgilerin tamamı okulda ve öğrencilerin tamamı tarafından öğrenebilir. (Bir kişinin öğrenebildiğini herkes öğrenebilir.) İstenilen öğrenme ürünleri öğretim hizmetinin ve öğrencinin niteliğine bağlıdır.
PROGRAMLI ÖĞRENME	SKINNER	Bireysel farkların dikkate alınması, hatanın düzeltme ile giderilmesi, başarının tattırılması ve pekiştirilmesi, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve konuların küçük birimlere bölünüp parça parça öğretilmesidir.
BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM	SKINNER'İN İLKELERİNE DAYANIR	Bireysel farklara teknolojik olanaklarla hizmet edilmesidir. Öğretimi fiziksel mekana bağlılıktan kurtarabilir.
PROBLEME DAYALI ÖĞRENME	DEWEY	Üst düzey beceriler ve davranışlar kazandırılır, bilimsel yöntem ve süreç öğrenilir. Araştırma ve soruşturma gerektirir.
PROJE TABANLI ÖĞRENME	DEWEY, KLIPATRICK, BRUNER, THELEN	Öğrencilerin, kendi seçtikleri konuları, daha çok grupta çalışıp serbest etkinliklerle ortaya koymasidir.

YAPILANDIRMACILIK	VICO, VYGOTSKY, DEWEY, KELLY, AUSUBEL	Öğrencilerin kendi düşünme biçimi ve deneyimleri ile yeni ve öznel bir bilgi oluşturmasıdır. Nasıl öğrenildiği ve süreç değerlendirme önemlidir. Birincil kaynaklar önemlidir.
İŞ BİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME	LEWIN, DEUTSCH, VYGOTSKY, SLAVIN, BANDURA, SHARAN, DEWEY, KAGAN	Küçük grupların oluşturulması temeline dayanır. Grup başarısı için bireysel sorumluluk ve bireysel başarı gereklidir. Bireysel ve ben merkezci anlayış yerine ekip ruhu ve olumlu bağlılık grup dinamiğini ön plana çıkarır.
ANLAMLI ÖĞRENME	AUSUBEL	Yeni bilgilerin eski bilgi sistemine yerleştirilerek bilgilerin ön koşul öğrenmeleri dikkate alarak öğretilmesidir.
ÇOKLU ZEKA	GARDNER	Her birey az-çok her zekâ boyutu (potansiyelleri) ile dünyaya gelir. Bu zekâ boyutları uygun etkinlikler ve çevresel uyarcılar ile gelişir.
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ ÖĞRETİM SİSTEMİ	KELLER	Bireysel farklara hizmet ederek bireyi kazanmaktır. Homojen gruplar oluşturulur ve farklara göre öğretim yapılır.
GAGNE'NİN ÖĞRENME MODELİ	GAGNE	Öğrenme zihinde de gerçekleşir o nedenle iç faktörler, deneyim ve problem çözme önemlidir.
OKULDA ÖĞRENME	CARROLL	Tüm bilgiler uygun bir zamanda, okulda öğrenilebilir. Kaliteli öğretim, yetenek, fırsat ve sebat önemli değişkenleridir.

TEMEL ÖĞRETİM	GLASER	Öğretim yolunun doğru seçimi önemlidir. Dört aşaması, hedef, giriş davranışları, öğretim yolu ve değerlendirmedir.
ETKİLİ ÖĞRETİM	SLAVİN	İyi bir öğretim hizmeti ve grupla öğretim temel alınır. Öğretimin niteliği, öğretim düzeyini uygun hâle getirme, güdülenme ve zaman değişkenleri uygun düzenlenirse öğrenme düzeyi olumlu etkilenir.
MODEL ALARAK ÖĞRENME	BANDURA	Taklit ve gözleme dayalı daha çok informal öğrenmeler gerçekleşir. Gözlem yaparak yeni bilişsel beceriler öğrenilebilir, deneyimler, yeni değerler ve inançlar kazanılabilir.
YAŞANTISAL ÖĞRENME	KOLB	Öğrenme, yaşantıya dayalı bir süreç olarak gerçekleşir. Bilgi ve öğrenme arasındaki ilişki önemlidir. Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olmak üzere dört öğrenme biçimi bulunduğunu vurgular.
ÖĞRENME STİLİ MODELİ	DUNN	Bireyin iç dinamiklerine-yeteneğine etki eden dış faktörlere önemlidir. Öğrenme biçimleri iç ve dış etmenleri içeren çevresel, duygusal, fiziksel, sosyal ve psikolojik olmak üzere beş temel etmenden oluşur.
ÖĞRENME STİLİ (KAYNAŞTIRMA YETENEĞİ) MODELİ	GREGORC	Bireydeki güçler ve iç öğrenme üzerinde durur. Zekâ ve algılama yeteneği önemlidir. Algılama somut ve soyut olarak ikiye ayrılır.

Amaç

Bir dili iyi bir şekilde öğrenebilmek veya öğretebilmek için belli bir süreç ve çalışma disiplini gerekmektedir. Aynı zamanda bu öğrenim ve öğretim, o dilin konuşulduğu yani yaşandığı coğrafyada olursa dil edinimi, öğrenimi ve öğretimi daha da kolaylaşacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve yaptıkları temel yanlışlıkları belirlemek ve bu hataların çözümüne yönelik birtakım öneriler sunmaktır. Ayrıca bu çalışmanın bir diğer amacı da yabancı öğrencilere Türkiye Türkçesi öğrenenlere yardımcı olabilmektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şunlardır:

1. Türkçe öğretiminde, öğrenim gören hedef kitleyi oluşturan öğrenciler hangi millettendir; nereden gelmişlerdir ve dil seviyeleri hangi düzeydedir?
2. Türkçe öğrenen hedef kitleyi oluşturan öğrenciler, kendilerine özgü hangi temel hataları yapmaktadırlar?
3. Hedef kitleye uygun hangi dil öğretimi metodu ve tekniği izlenmelidir?

Yöntem

a- Araştırma Modeli: Bu çalışma, gözleme dayalı nitel bir araştırmadır.

b- Evren-Örneklem: Çalışma evreni; Gazi Üniversitesi TÖMER'e farklı ülkelerden ve bölgelerden (Afrika, Orta Asya, Balkanlar, Orta Doğu) gelen öğrencilerdir. Örneklem toplam 1324 öğrencidir.

c- Veri Toplama: Çalışmada dört yolla veri toplanmıştır:

i. Yıl içinde öğrencilere verilen yazılı ve sözlü ödevlerin sonuçları değerlendirilmiştir.

ii. Gazi TÖMER öğrencilerine ortak sınav soruları uygulanmış ve buradan elde edilen veriler, toplanarak bu verilerin analizi yapılmıştır.

iii. Öğretim yılı sonunda öğrencilere "*Türkçe öğrenirken dört temel (Dinleme, konuşma, okuma, yazma) becerilerinden sizce en zor olanı hangisidir, niçin? Bu becerilerin içinde de hangi konular sizce zordur?*" soruları sözlü ve yazılı olarak sorulmuş ve alınan cevaplardan hareketle verilerin analizi yapılmıştır.

iiii. Derse giren öğretim elemanların görüşleri, tespitleri, araştırmada bulguların yorumlanması ve önerilerin sunulmasına kuramsal temel oluşturmuştur.

d-Veri analizi: Yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken yaptıkları genel hataları

tespit etmek için verilerin “aritmetik ortalaması” alınmıştır. Bu analiz yapılırken her gruptaki öğrencinin Türkçe öğrenirken karşılaştığı ve yaptığı genel hatalara bakılmıştır.

e- Sınırlılıklar: Araştırma 2003–2004 eğitim ve öğretim yılından 2007–2008 eğitim ve öğretim yılına kadar Gazi TÖMER’de öğrenim gören 1324 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldikleri Bölge ve Ülkelere Göre Dağılımı

Bölge	Ülke	Top. Öğr. Say.
Orta Asya/Asya	Azerbaycan	67
	Kazakistan	63
	Kırgızistan	124
	Türkmenistan	90
	Moğolistan	19
	Rusya Federasyonu	44
	Afganistan	29
	Pakistan	5
Orta Doğu	Irak	437
	İran	79
	Suriye	30
	Ürdün	30
	Lübnan	9
	Libya	2
	Suudi Arabistan	2
	Filistin	5
Balkanlar	Bulgaristan	27
	Romanya	47
	Arnavutluk	8
	Kosova	8
	Sancak	1
	Makedonya	4
	Bosna-Hersek	3
	Hırvatistan	3
Afrika/Okyanus Ötesi	Etiyopya	20
	Kenya	43
	Tanzanya	74
	Malawi	25
	Burma (Birmania, Myanmar)	26
Toplam	31 Ülke	1324

Bulgular

Elde edilen verilerin analizleri sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Dil öğretiminde, öğrenim gören hedef kitlenin hangi milletten olduğunu, nereden geldiğini ve dil seviyelerinin hangi düzeyde olduğunu bilmek, dil öğretimi kolaylaştıracak unsurlar arasındadır. Bu tespit hem öğrenenler hem de öğretenler açısından önemlidir. Çünkü hedef kitleye göre uygun bir dil öğretimi metodu ve tekniği izlenebilir. Bundan dolayı ilk önce Türkiye Türkçesini öğrenen yabancılar, genel olarak iki gruba ayrılmış ve bunlar da kendi içinde sınıflandırılarak her bir gruptaki öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenmedeki zorlukları ve yaptıkları yanlışlıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Türk Soylu yabancılar:

a. Orta Asya'dan (Rusya'ya bağlı topluluklardan veya bağımsız Türk Cumhuriyetlerinden) gelenler: Kırgız, Kazak, Türkmen, Ahıska, Tatar Türkü vb. ile Doğu Türkistan'dan gelen Uygurlar, Afganistan'dan gelen Özbekler ve Türkmenler.

b. Balkanlardan gelenler: Bulgaristan, Romanya, Bosna, Arnavutluk, Kosova, vb. Türk soylular.

c. Orta Doğu'dan gelenler: Irak, İran, Suriye, Lübnan, Ürdün, vb. Türk soylular.

2. Türk soylu olmayan yabancılar:

a. Orta Doğulu Araplar veya farklı ırklardan gelenler: Ürdün, Filistin, Lübnan, Suriye, İran, Mısır, vb.

b. Afrika veya Okyanus ötesinden gelenler: Etiyopya, Tanzanya, Kenya, Malawi, Birmanya (Burma, Myanmar).

c. Avrupa'dan gelenler: İtalya, Almanya, İngiltere, Polonya, vb.*

Bu çalışmamızda inceleme ve tespitlerimiz çoğunlukla 1. Türk Soylu olan yabancılardan a, b, c grupları ile 2. Türk soylu olmayan yabancılardan a, b gruplarından olanları kapsamaktadır.

* Kayda değer sayıda öğrenci olmadığı için inceleme ve tespitlerimize 2.c grubundan olanlar dâhil edilmemiştir.

Dil öğretiminde 1. Dinleme, 2. Konuşma, 3. Okuma-anlama, 4. Yazma, olmak üzere temel beceri ve öğretim alanı vardır.

Yukarıda gruplandırdığımız dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin birbirine göre farklı olduğu; yani kimilerinin anlama ve yazmada (Orta Doğulu ve Arap kökenliler), kimilerinin de konuşmada (Afrika ve Avrupa'dan gelenler) zorluk çektiği görülmüş ve her bir grubun kendine özgü birtakım yanlışlıklar yaptığı tespit edilmiştir. Bu yanlışlıklar şunlardır:

A. Yabancı öğrencilerin dil bilgisi alanında yaptıkları yanlışlıklar

1. a. “y” yardımcı ünsüzünün yerine “n” yardımcı ünsüzünün kullanılması:

Ben Ankara'nı gezdim. (Ankara'yı)

Dün Ali'ni gördüm. (Ali'yi)

Bu konunu öğretmene sor. (konuyu)

Bu hata her yabancı grupta görülmekle birlikte daha çok Türk soylu yabancıların yaptığı bir yanlışlıktır. Bu hata, öğretimin ilk iki ayına kadar sürebilmektedir. Bu hatanın temel sebebi, öğrenciler tarafından iyelik ekinin görevinin kavranamamasıdır. Öğrencilere iyelik ekinin işlevi iyi kavratılırsa bu hata ortadan kalkacaktır.

1.b. Az da olsa “n” yardımcı ünsüzünün yerine “y” yardımcı ünsüzünün kullanıldığı görülür.

Bu hatayı daha çok Afrika'dan gelenlerde veya hiç Türkçe bilmeyenlerde görmekteyiz.

Bu soruyun çözümünü bilmem. (sorunun, çözümünü)

Ali kardeşiye söyle, ders çalışsın. (kardeşine)

Size verdim paranı aranızda bölün. (verdiğim, parayı, paylaşım)

2. Birleşik fiillerde yapılan hatalar:

a. *İsim + yardımcı fiil* ile yapılan birleşik fiillerde, isme uygun bir fiilin getirilmediği görülmektedir.

Yurtta ödev çalıştım. (yap-)

Ben mastır okuyorum. (yap-)

Seyahate gitmek çok iyi gelir. (çık-)

Öğrencilerin yaptığı bu yanlışlığı gidermek için günlük dilde en çok kullanılan birleşik fiillerin listesini yaparak onlardan listedeki fiillerin yüksek sesle sık sık okunması istenmelidir. Daha sonra öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini test etmek için onlara isimlerden oluşan bir liste verip bu listedeki isimlerin önüne uygun fiiller yazarak bu fiillerle cümle kurmaları ya da cümleler verilip uygun birleşik fiillerle doldurmaları istenebilir ve daha pek çok farklı etkinlikler uygulanarak konu pekiştirilebilir.

ders , ödev , banyo , yolculuk , dış , kahvaltı vb.

Anneme telefon

Arkadaşıma yardım

Çantadakini merak

Dün gece güzel bir film

Yabancılar bazen de cümleye uygun bir fiil kullanmakta güçlük çekmektedirler.

Tatilde Türkçe okudum. (çalış-)

Tatilin ilk günlerini evde oldum. (geçirdim)

b. Yeterlilik fiilinin olumsuzunun yanlış kullanıldığı görülür:

Özellikle Iraklı Türkmenler ve Azerbaycan Türkleri tarafından yapılan bir dil alışkanlığı hatasıdır. Çünkü bu öğrenciler yeterlilik fiilini kendi dillerindeki gibi kullanmak istemektedirler.

gel-ebil-mi-yorum (Azb. Trk.T) / gel-emi-yorum (TT)

al-abil-mem (Azb. Trk.T) / al-ama-m (TT), vb.

3. Öğrenilen geçmiş zaman kipinin görülen geçmiş zaman kipi yerine kullanılması

Özellikle Iraklı Türkmenler tarafından yapılan bir hatadır. Bu öğrenciler kendi dillerinde öğrenilen geçmiş zamanı, görülen geçmiş zaman anlamında kullandıklarından dolayı bu hatayı yapmaktadırlar.

Daha önce bu şehri gezmişim. (gezdim)

Ödev yapmamışım. (yapmadım)

Dün sinemaya gitmişiz. (gittik)

4. Her, hepsi, birçok, çok gibi anlam olarak çokluk bildiren belirsizlik sıfatlarından veya zamirlerinden sonra gelen isimlere çokluk eki getirilmesi veya bu kelimelerden hangisinin sıfat veya zamir olduğunun bilinmemesinden dolayı cümlede uygun olanın kullanılmaması hatası vardır.

Birçok yabancı, “bütün, tüm” kelimesinden sonra gelen isimlerde çokluk ekinin kullanıldığını görüp diğer kelimelerde de kullanılabileceğini düşünmektedir. Her gruptan birçok yabancı bu hatayı yapmaktadır.

Hepsi insanlar mutlu. (bütün, tüm insanlar, insanların hepsi)

Ben her dersler çalışıyorum. (bütün derslere)

Derse birçok öğrenciler geldi, birçokları gelmedi. (birçok öğrenci, birçoğu)

5. Türkçenin yabancılara öğretiminde hâl ekleri konusu başlı başına bir çalışma konusu olabilecek büyüklüktedir. Bu hata genellikle ya hâl ekinin yanlış kullanılmasından ya da hâl ekinin hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır.

Bu konuyla ilgili birçok örnek yazılabilir. Ancak tespit edilen birtakım genellemeler şunlardır:

a. Yabancılar genellikle belirtme hâli ekinin kullanımında zorluk çekmektedir.

b. Belirtme hâli eki ile yönelme hâli eki birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Her gün ben derslerimi çalışıyorum. (derslerime)

İstanbul'dayız şu anda her tarafa geziyoruz. (tarafı)

Murat pencereden dışarıya seyrediyor. (dışarıyı)

c. Özellikle iyelik ekinin kullanıldığı kelimelerde belirtme hâli ekinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu hata genellikle Afrika kökenli öğrencilerin yaptığı bir hatadır. Öğrenci iyelik ekinin belirtme hâli ekinin anlamını sağladığını düşündüğü için iyelik ekinden sonra belirtme hâli ekini kullanma ihtiyacı duymamaktadır.

Biz ödevlerimiz yaptık. (ödevlerimizi)

Ali arabası satıyor. (arabasını)

Siz kaleminiz saklıyorsunuz. (kaleminizi)

Ali her gün kitabım saklar. (kitabımı)

d. Yönelme hâli eki yerine bulunma hâli ekinin kullanıldığı görülmektedir. Bu hatayı genellikle Türk soyundan olanlar yapmaktadır.

Arkadaşım tarih dersinde çalışmadı. (dersine)

e. Özellikle Iraklı Türkmenler tarafından saatlerin söylenişinde hata yapılmaktadır. Çünkü bu öğrenciler, saatleri kendi dillerindeki söyleniş şekliyle söylemek istemektedirler.

Saat üçe on kalanda sınav başlar. (Sınav saat üçe on kala başlayacak.)

Saat beşe on var geldim. (Saat beşe on kala geldim./ Saat beşe on varken geldim.)

6. Belirsizlik sıfatı görevindeki “bir” kelimesinin ismin önünde değil de sıfatın önünde kullanıldığı görülür. Bu hatayı her gruptan öğrenci yapmaktadır.

Sabah bir güzel kahvaltı yaptım. (güzel bir kavaltı)

Evde bir küçük hayvan saklıyorum. (küçük bir hayvan)

Dün bir güzel film izledim. (güzel bir film)

7. Şahıs zamirinin kullanıldığı cümlelerde, yüklemde şahıs ekinin kullanılmadığı görülmektedir.

Bu hata, özellikle Afrika kökenliler tarafından çok yapılmaktadır. Sebep olarak İngilizce gramerin etkisi olduğunu düşünüyoruz.

Dün ben sinemaya gitti. (gittim)

Ben ve Ali okula gitti. (gittik)

8. İsim tamlamalarında genellikle iki hata görülmektedir.

a. Belirtili veya belirtisiz isim tamlamalarında iyelik ekinin yazılmadığı görülmektedir. Bu hata genellikle Afrika kökenliler tarafından yapılır.

Ev yemekler özlüyorum. (ev yemeklerini)

Biz dil bilgi sınavına çalışıyoruz. (dil bilgisi)

Juma benim kalemi saklıyor. (benim kalemimi)

Biz her cuma gün ders çalışırız. (Cuma günü)

Dün futbol maçı izledik. (futbol maçını)

Ancak Orta Doğu'dan gelen Türk soyluların ise tamlamada iyelik ekini yazarken belirtme hâli ekini yazmadıkları görülmektedir.

Önder futbol macın izliyor. (futbol maçını)

Benim sırrım saklıyor. (benim sırrımı)

Ahmet benim saatim sakladı. (benim saatimi)

b. Bazen de Afrika kökenli yabancılar, hangi kelimelerin belirtili isim tamlaması veya belirtisiz isim tamlaması olacağını bilememektedirler.

Masa örtüsü/masanın örtüsü (oluyor)

Evin salonu-ev salonu, matematik kitabı-matematiğin kitabı, kahve fincanı-kahvenin fincanı (olmuyor)

9. Bir kelimedede aynı iki ünsüz varsa böyle kelimelerdeki ünsüzlerden birinin yazılmadığı görülür.

Özellikle Orta Doğu'dan gelen ve Arap alfabesini kullanan yabancı öğrenciler bu hatayı yapmaktadırlar. Kendi dillerinde yazarken çift ünsüzleri şedde hareketi ile yaptıkları için kelimeyi tek bir ünsüz ile yazmaktadırlar.

Bu sırrımı kimseye söyleme. (sırrımı)

Ali kapıyı kapatı. (kapattı)

Aynı vakite geldik. (vakitte)

Bu vatanın bize hakı var. (bizde, hakkı)

Bu hatayı ünsüz türemeli birleşik fillerde de görmekteyiz.

... afediyorum, ... hisedersin, ... zanederim, vb.

10. Şimdiki zaman kipinin kullanımında hatalar yapılmaktadır.

Genel olarak bütün yabancı gruplarda görülebilen bir hatadır. Ancak bu hata bir ay içinde çok rahatlıkla düzelebilmektedir.

a. Ünlü ile biten fillerde ünlü daralması olmaktadır. Ancak yabancılar burada daralan sesin hangi sese dönüşeceğini karıştırmaktadırlar.

söyle-yor>söylüyor, oyna-yor> oynuyor, vb.

b. Ünsüzle biten fiillerde “-yor” ekinin yardımcı ünsüzünün ne zaman “ı, i, u, ü” olacağını karıştırmaktadırlar.

Kuş uçuyor. (uç-uyor)

Çiçek öliyor. (öl-üyor)

Ali bakıyor. (bak-ıyor)

Öğrenci oturuyor. (otur-uyor)

11. Geniş zaman kipinde tek heceli ünsüzle biten fiillerde kip ekinin hangi fiillerde “-ar/-er” veya “-ır/-ir; -ur/-ür” alacağını bilememektedirler.

Bu hata özellikle Türkiye Türkçesi ile kullanım zıtlığı olan Iraklı Türkmenler, Türkmenistanlı Türkmenler ile Azerbaycan Türkleri arasında daha çok görülmektedir. Öğrencilerin bu hatasını önlemek için bu fiillerin listesini verip onlara ezberletmek ve bol uygulama yaptırarak konunun pekişmesini sağlamaktır.

Türkiye Türkçesi	Türkmen ve Azerbaycan Türkçesi
dur-ur	dur-ar
öl-ür	öl-er
vur-ur	vur-ar
ol-ur	ol-ar

12. Fiilimsilerde yapılan yanlışlıklar:

Fiilimsilerin birbirinin yerine kullanılmasıdır. Bu hata, fiilimsilerin görev ve anlam işlevlerinin tam olarak kavranamamasından kaynaklanmaktadır. Bu hata her yabancı grupta görülmele birlikte daha çok Afrikalı öğrenciler, Orta Asya’dan gelen Türk öğrenciler ile Iraklı Türkmenler tarafından yapılmaktadır. Özellikle “...-diktan sonra” kalıbı yerine “...-maktan sonra” kalıbının kullanıldığı çok sık görülmektedir.

Onunla konuşmaktan sonra karar vereceğim. (konuştuktan sonra)

Sınıfta her zaman anlamağım konu var. (anlamadığım)

Ben aydın bir insan olmayı için kitap okurum. (olmak)

Gelen hafta İstanbul’a gideceğim. (gelecek)

Ben geçen günleri her zaman hatırlıyorum. (geçmiş)

Onun alan hediye çok güzel. (aldığı)

Ayşe yemek pişirmek seviyor. (pişirmeyi)

Kütüphaneye gittim, bana lazım kitabı bulmadım. (lazım olan, bulamadım)

Bunları duyduktaki çok sevindim. (duyunca)

13. Özellikle Afrikalı öğrenciler Türkçeyi öğrenmeye başladıkları ilk aylarda fiil cümlelerinde olumsuzluk eki olarak “değil” ve “yok” kelimelerini kullanmaktadırlar.

A: Çalıştınız mı?

B: Benim çalışmak yok. (Ben çalışmadım.)

A: Ödev yaptınız mı?

B: Ben ödev yapmak yok. (Ben ödev yapmadım.)

Ben yapmak istemiyor değil. (Ben yapmak istemiyorum.)

14. Genellikle Afrika'dan ve Balkanlardan gelenler yazmada ve konuşmada şahıs zamirlerine –in ilgi hâlini getirirler. Ancak bu hata ilk bir ay içinde düzelir.

Benin adım (Benim adım)

Bizin adımız (bizim adımız)

15. Genellikle Orta Doğu'dan gelenler ve Afrikalılar belirtili isim tamlamalarında iyelik ekini iki defa kullanırlar.

Onun cebisi var. (cebi)

Ayşe'nin saçısı uzamış. (saçı)

16. Genellikle Afrikalılar olmak üzere bazı yabancılar “bahar” kelimesinde bulunma hâli “-da/-de” ekinin kullandığını görerek “yaz, kış” mevsim adlarında da bu eki kullanmaktadırlar.

Baharda çiçekler açar.

Yazda tatile gideceğim. (yazın)

Kışta kar yağar. (kışın)

17. Genellikle Iraklı Türkmenler, görülen geçmiş zaman birinci çokluk şahıs ekini yanlış kullanırlar. Ancak bu hata, bir, iki ay içinde düzeltilir.

Biz geldiz. (Biz geldik.)

Biz aldız. (Biz aldık.)

18. Genellikle Iraklı Türkmenler, ek fiilin görülen geçmiş zamanında hata yapmaktadırlar.

Güzeliydim (güzeldim)

Hastaidim, hastayidim (hastaydım)

19. Ünsüz yumuşaması olmayan istisna kelimelerin öğretiminde zorluk çekilmekte ve yabancılar tarafından hata yapılmaktadır. Ancak zamanla bu hata ortadan kalkmaktadır.

İç-i, ip-i, süt-ü, aşk-ı, devlet-i, ...

cep-i>cebi, kurt-u>kurdu, ağaç-ı>ağacı, ...

20. Özellikle Afrikalı öğrenciler mantıksal olarak bazen yeni kullanımlar türetmektedirler:

Uçak havada yüzüyor. (uçuyor)

Dinli insan yalan konuşmaz (dindar, Müslüman, “dinsiz” kullanımına benzetilerek yapılmış)

Tatilin orta günlerinde yeni yıl geldi. (“ilk günleri” kullanımına benzetilerek yapılmış)

İlk günler evde olduk, başka günler Konya'nın mağazalarını gezdik. (diğer günler)

Ben bozuk televizyonu sağladım. (sağlamlaştırdım)

B. Yabancı öğrencilerin yazma alanında yaptıkları hatalar

1. Ünlü harflerin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanan yazım yanlışlıkları:

a~e, ı~i, o~u, ö~ü sesleri birbiriyle karıştırılır. Bu hata daha çok Arap alfabesini kullanan ve Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancı öğrenciler ile Arap alfabesini kullanan Uygur Türkleri, Afganistan Özbekleri ve Türkmenleri tarafından yapılmaktadır. Afrika kökenli yabancılar ise daha çok ı~i, ö~ü ile u~ü seslerini birbirine karıştırmaktadırlar. Bu yazım yanlışlığını gidermek için öğrencilere bu ünlülerin bulunduğu kelime listeleri verilip sıkça okuma ve dikte çalışması yaptırılmalıdır.

Basım ağridi. (Afrikalılar)

Dun butun odavleri yeptim. (Türk soylu Orta Doğulular ve Arap kökenliler)

2. Kelimelerdeki bazı ünlülerin yazılmamasından kaynaklanan yazım yanlışlıkları:

Genellikle Arap alfabesini kullanan Türk soylu olan veya olmayan yabancı öğrencilerin yaptığı bir hatadır.

Ben pahal eşyeleri saklıyorm.

... konuşyor.

3. Özellikle -dik, -dük, -tik, -tük ince ünlülü sıfat fiil eklerindeki "k" sesinin ünlü sesle kullanıldığında k>ğ olması gerekirken yabancı öğrenciler "ğ" sesi yerine "y" sesini kullanır.

Bu hata, birçok yabancı grup tarafından yapılmaktadır.

... gördüyü ... ürettiyi verdiyi

4. İmla ve noktalama yanlışlıkları:

Genellikle Arap alfabesini kullanan Türk soylu olan veya olmayan yabancıların yaptığı ortak bir hatadır.

a. Cümle içinde bir kelimedede özellikle bazı harflerin büyük harfle yazıldığı görülmektedir. Bu harfler: K, L, M, P, S, O, Ö sesleridir.

IraK'a gittim.

AiLeme meKtuP gönderdim.

b. Cümle başında büyük harfin kullanılmadığı görülür.

c. Cümlede nokta, virgül, kesme işareti ve soru işareti çok az kullanılır.

d. Özellikle Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda “virgül” kullanma alışkanlığı yok denecek kadar azdır. Virgül yerine “ve” bağlacını yazma alışkanlıkları var. Ayrıca cümleleri tek fiile bağlamakta zorlanmaktadırlar.

Ali, (ve) Ahmet, (ve) Ayşe sinemaya gitti.

Okula gittim, (ve) ders çalıştım, (ve) sonra geldim.

e. ben+a>bana (bene), sen+a>sana (sene) kelimelerindeki kök değişikliğinden dolayı yanlışlık yapılmaktadır.

Bu hata her yabancı grupta görülmekle birlikte Türk soylu olanlarda daha çok görülmektedir.

5. Soru edatının bitişik yazılması.

Bu hatayı Türk soylu olan yabancıların yaptığını görmekteyiz.

Geldimi?, alıyormuyum?, vermişmi?

6. Fiillerin soru çekiminde üçüncü çokluk şahıs ekinin soru ekinden sonra yazıldığı görülür. Çünkü diğer şahıs eklerinden esinlenerek bu hata yapılmaktadırlar. Bu hata her yabancı grupta görülmektedir.

Okuyor mu-lar? (okuyor-lar mı?), gider mi-ler? (gider-ler mi?)

7. “Karşı” edatının yanlış kullanılması.

Ankara’ya akşama karşı vardık. (akşama doğru)

8. Yabancılar, Türkçede her kelimenin eş ve zıt anlamlısı varmış gibi düşünüyorlar ve bu kelimeleri cümlede kullanıyorlar.

Mwalim arkadaşlarıyla birlikte kurtuluşumuzu İngiltere’den aldı. (bağımsızlığımızı, özgürlüğümüzü)

Tv’de tür tür oyun izledim. (farklı farklı, çeşit çeşit)

9. “ile” edatının “-nan/-nen” şekliyle yanlış kullanılması

Genellikle bu hatayı Türk soylu olan bütün yabancılar yapar. Çünkü kendi dillerinde böyle kullanırlar.

Ali arkadaşınan konuşur.

Dün ailemnen konuştum.

C. Yabancı öğrencilerin okuma ve konuşma alanlarında yaptıkları hatalar:

Özellikle Arap alfabesini kullanan yabancılar da okuma problemi daha çoktur.

1. Kelimenin genellikle ünsüzlerine bakılarak okunmaya çalışıldığı ve ünlülere fazla dikkat edilmeden kabaca okunmaya çalışıldığı görülmektedir.

Selam yerine salam, sinema-sinama, Asuman hoca-Osman hoca vb.

2. Yabancıların bir kelimeyi kendi dillerindeki gibi söyleyiş (telaffuz) hataları olmaktadır.

Özellikle Orta Doğudan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancılar, Türkçede kullanılan Arapça kelimeleri, Arapça telaffuzla söylemektedirler.

3. Birçok yabancı, doğal olarak Türkçede vurgu ve tonlama yanlış yapmaktadır.

4. Birçok yabancı, doğal olarak kendi dillerinde olmayan sesleri çıkarmakta zorlanmaktadır. Özellikle ünlü sesler okunurken a~e, ı~i, o~u, ö~ü sesleri birbiriyle karıştırılmaktadır.

5. Birçok yabancı, “ğ” sesinin okunuşunda çok hata yapmaktadır. Bu hata her yabancı grupta görülmektedir.

6. Özellikle “g” sesi “ğ” sesi olarak okunur. Bu hata Orta Doğu’dan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancılar tarafından yapılmaktadır. Çünkü dillerinde “g” sesi olmadığı için “g” sesi, Arapçadaki “gayın” sesi gibi okunmakta ve çıkarılmaktadır.

g. Türkçede yabancı kelimelerden bazıları yumuşak okunur. Ancak bu kelimelerin yazımında yumuşak okunduğuna dair fonetik işaretler olmadığı için yabancılar özellikle okurken ve okuduğu gibi yazdığı için hatalar yapmaktadırlar. Bilhassa bu kelimelere ek getirirlerken kalın ek getirilmektedir.

Petrol-lar, kristal-lar, saat-ı, rol-u, kalb-ı, amiral-a, hâl-lar, vb.

D. Yabancı öğrencilerin anlama alanında yaptıkları hatalar

1. Kelime hazinesinin eksikliğinden veya kelimenin yanlış yerde ve anlamda kullanılmasından kaynaklanan hatalar:

Yabancıların, kelimelerin anlamsal kullanım biçimlerini düşünerek kendi dillerinden uyarılama yaparak kullanmalarından kaynaklanan bir hatadır.

Ali'yi alabilir miyim? (Ali ile görüşebilir miyim?)

Biz dersi küçük odada geçiriyoruz. (sınıfta, yapıyoruz.)

O, taşı yerden götürmüş ve denize atmış. (almış, kaldırmış)

Bardağıma birer birer şeker döktüm. (attım, kattım, koydum)

Çok sık çıkmışsınız. (Bir bayana söylenmekte.)

Çok yakışıklı olmuşsun. (Bir bayana söylenmekte.)

Koyunun derisini soydum. (yüzdüm)

Türk lehçelerinde su gibi sıvı olanlar için “dök-” fiili kullanılırken katı olan tuz, şeker gibi maddeler için “sal-” fiili kullanılır. Bundan dolayı bazı yanlışlıklar yapılmaktadır.

Bardağımıza çay dökeyim.

Portakal suyu dökelim.

Çorbaya biraz tuz saldım.

2. Türkiye Türkçesi ile lehçelerdeki kelimelerin anlam farklılığından kaynaklanan anlamsal hatalar

Türkiye Türkçesinde

düş- (yıkılmak, devril-)

düşün-

Diğer lehçelerde

tüş- (in-)

tüşün-/tüşün- (anla-)

yoğurt	katık (Azerbaycan T.)
ayran	çalab (Kırgız T.)
durak	aptal (Rusça)
çöp	ot
tatlı	şirin
ilk	birinci
(sigara) iç-	(sigara) tart-
ticarethane, iş yeri	kârthane (Azerbaycan T.)
selamlar,	salam
mezar	türbe (Irak Türkmen T.)
danış-	konuş- ((Azerbaycan T.)

Sonuç ve Öneriler:

1. Dil, doğal ortamında öğretilmelidir. Ancak bunun için uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasının yanında temel dil becerilerinin eşit oranda öğretilmesine dikkat edilmelidir. Hedef kitleye göre tek bir yöntem değil, birden çok yöntemin amaca uygun biçimde seçilmesi ve uygulanması gerekir.

2. Öğretim hedefleri, hangi becerilere öncelik verilmesi gerektiği konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Öğrencilere öğretimin hedefleri gereği; dikte, okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma (sözlü anlatım), yazma (yazılı anlatım) gibi temel becerilerden hangilerinin öncelikle kazandırılması gerekiyorsa, onlara uygun yöntemler uygulanmalıdır.

3. Dil beceri işidir, dil öğretiminde; derslerde çoğunlukla bilgiye dayalı değil beceriye dayalı bir metot uygulanmalıdır. Beceri de tekrarla kazanılır ve unutmamak için öğrenilen dili kullanmak gerekmektedir. Bunun için dilin kullanımına yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

4. Dil öğretiminde amaç ve araç ilişkisi düzgün bir şekilde uygulanmalıdır. Eğer bu ilişki doğru bir şekilde yapılırsa dil öğretimi daha iyi gerçekleşecektir. Klasik metotlarla, ders kitabı ve sınıfta yalın olarak anlatılan dersler sıkıcı olacaktır. Göze ve kulağa hitap eden bilgisayar, film projektörleri, televizyon, video, teyp gibi araç-gereçlerden faydalanmak gerekir.

5. Bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler kısa sürede gerçekleşirken devinimsel öğrenmeler uzun sürede gerçekleşebilmektedir. Dört becerinin hem bilişsel hem de devinimsel boyutu da vardır. Bu nedenle dört becerinin öğrenilebilme süresinin bilinmesi gerekir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesi gerekir.

6. Dil, bir anlaşma aracı olduğuna göre, dil öğrenenler ilk önce günlük dilde ihtiyaçlarını gidermelerini sağlayacak olan temel sözcükleri, günlük konuşmaları öğretmek ve daha sonra bunların yanı sıra gazete haberleri, dergiler, Türk kültürünü ve Türkiye'yi tanıtıcı metinler, atasözleri ve deyimler olmak üzere soyut kavramların öğretimini veren bir öğretim sürecini takip etmek gerekir.

7. Öğretilecek kelimelerin sıraya konulmasında, sayı ve sınırlarının belirlenmesinde sıklık sözlüklerinden faydalanılmalıdır. Derslerde hedef kitleye hangi seviyede ne kadar ve hangi kelimelerin öğretileceğinin bir planlaması yapılmalıdır.

8. Yabancı dil öğretimi, ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknolojiler kullanıldığında etkili bir biçimde gerçekleşebilir. Öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim yöntemi olan oyunla dil öğretimi, öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşe sağlayan bir eğitim yöntemidir.

9. Yabancı dil dersinin içeriği; dersin bir yandan devamlılık özeliğine sahip olması, diğer yandan da konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesiyle sağlanır. Bu amaçla; yabancı dil dersinin öğretiminde, dört temel dil becerisini geliştirmek için fotoğraf, resim, şiir, öykü, masal, drama, film, müzik ve oyundan yararlanılabilir ve kazandırılması düşünülen beceriler doğrudan doğruya etkinlikler yaptırılabilir.

10. Geleneksel eğitim sisteminde, öğretmenler öğretim sırasında öğrenciyi sürece aktif olarak katmayan, öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uygulayagelmışlerdir. Çağımızdaki eğitim ve öğretiminde, öğrenciyi merkeze alan, aktif olarak derse katan pek çok yeni yöntem ve tekniğin kullanılmasına başlanmıştır. Son yıllarda gerek ana dili öğretiminde gerekse de yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanan ve öğrenci merkezli, aktif bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi, yapılandırmacı eğitim modeli içinde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Çünkü oyun öğrencileri eğlendiren, dinlendiren ve neşe sağlayan bir eğitim metodudur. Oyun, bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran, cesaretlendiren, bireyi etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Özellikle, öğrencilere, en kısa zamanda, en etkili ve en anlamlı bir şekilde kelime

öğretimi oyunlarla sağlanabilir. Yabancı dil öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma) için oyun etkinlikleri uygulanmalıdır.

11. Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olanlar ile Arap kökenli olanlarda okuma ve yazma problemi diğer yabancı öğrencilere göre daha fazladır. Bunun başlıca sebebi alfabe değişikliği ve Arap alfabesinde yazıda ünlülerin yazılmamasıdır. Bundan dolayı bu gruptaki öğrencilere bol bol okuma ve dikte çalışması yaptırılmalıdır.

12. Türkiye Türkçesine yakın lehçeleri bilen öğrencilerin hiç Türkçe bilmeyenlere göre bazı hataları daha kolay yaptıkları ve bu hataları zor düzelttiklerini görmekteyiz. Bunun sebebi de Türkiye Türkçesi ile o lehçelerdeki bazı kullanım farklılıklarıdır. Örneğin geniş zaman eki, yeterlik fiilinin olumsuzu ve bazı fiilimsilerin Türkiye Türkçesinden farklı kullanılması gibi. Yakın lehçedeki öğrenciler, dil belleğindeki daha önceki kodlanmış bilgileri kullanmak istemekte ve hata yapmaktadırlar.

al-ır/al-ar, bul-ur/bul-ar, vb.

gelemem/gelebilmem, alamadın/alabilmedin, vb.

geldiğinde/gelende vb. aldığında/alanda, vb.

13. Afrikalı öğrenciler, İngilizce bildikleri için Türkçeyi öğrenmeye başladıkları ilk aylarda İngilizce cümle yapısıyla cümleler kurmaktadırlar. Ancak daha sonraları bu kullanım ortadan kalkmaktadır.

14. Genellikle Afrikalı öğrenciler, kesme işaretini özel adlar dışındaki kelimelerde de kullanmaktadır.

15. Birçok yabancı öğrenci, ilk aylarda her cümlenin sonunda “-dır/-dir” ek-fiilini kullanmak istemektedir. Çünkü çevrelerinde bu -dır/-dir’li kullanımı çok duymaktadırlar.

16. Yabancılar, cümlede fiile uygun hâl eklerini kullanmakta güçlük çektikleri için yabancılar hâl ekleri öğretilirken fiilleri aldıkları eklerle birlikte öğretilmelidir. -ı kırmak, -ı vermek, -a,-dan bakmak, -a,-dan gitmek, -ı, a-, -da, -dan almak, vb.

Ayrıca yabancılar soru bildiren kelimeleri önce öğretmek veya hâl eklerini soru kelimeleri ile anlatmak da yararlı olmaktadır.

Kim-i/e/de/den; ne(y)-i/e/; nere(y)-i/e/de/den; hangisi(n)-i/e/de/den; kaç-ı/a/ta/tan

A: Kimi gördün?

A: Neyi gödün?

B:-i/i/u/ü gördüm. (insan)

B:-i/i/u/ü gördüm. (cansız veya hayvan)

Öğrencilere bu konuyu öğretmede şu etkinlikler yaptırılabilir:

a. Aşağıdaki cümleleri uygun fiillerle tamamlayınız.

Küçük kız annesini **i**

Ali, babasına **a**

Akşam yurt **ta**

b. Aşağıdaki isimlerin karşısına uygun olan fiilleri yazınız.

Mektubu (dinle-, al-, ver-, yaz-, sat-, yırt-, koş-, gönder-, sor-, at-, sakla-)

Kitabı(git-, al-, oku-, unut-, kaç-, ver-, sat-, aç-, koş-, sev-, gör-, sakla-)

c. Aşağıdaki cümlelere uygun olan fiili bulunuz (Hâl eklerine dikkat ediniz).

Ali, durak **ta** otobüs

A. duruyor B. bekliyor C. biniyor D. iniyor E. anlıyor

Ben ülkem **i**

A. gittim B. koştum C. özledim D. bekledim E. aldım

d. Aşağıdaki cümleleri uygun hâl ekleri ile tamamlayınız.

Yurt.... ders çalıştım.

Kitabın.... ben.... verir misin?

17. Orta Doğu'dan gelenlerin, diğer yabancılara göre Türkçeyi daha zor öğrendiği görülmektedir.

18. Afrikalıların, "dil bilgisi" alanında diğer yabancılara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

Akyol, A. (1990). *Federal Almanya'daki Türk çocuklarının eğitimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Akyol, A. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Ateş, A. (2000). *Kazak ve Kırgız öğrencilerin Türkçe öğrenim başarıları ile Türkçeye karşı tutumlarının ilişkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (1998). *Grameri Türkçe olan topluluklara Türkiye Türkçesinin öğretimi*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles*. New York: Pearson Education Company.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Deryakulu, D. (2001). “*Sınıfta demokrasi*”. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Gözaydın, N. (1988). “Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarına Türkçe öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, 1–3 Ekim 1986, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi*, Ankara, s. 187–197.
- Gür, H. (1995). “Dil öğretim yöntemleri (5): Doğal yaklaşım”, *Dil Dergisi*, Sayı 38, Sayfa 24–35.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel, A. (1988). “Almanya’daki Türk çocuklarına verilmesi gerekli Türk kültürü dersinin önemi”, *Ankara Aydınlar Ocağı Dergisi*, Ocak-Haziran, S. 1–2, s. 7–20.
- Hengirmen, M. (1986). “Yabancılara Türkçe öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1–3 Ekim 1986*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: 160, Ankara–1988, s. 229–249.
- <http://www.egitim.aku.edu.tr/gur2.htm>
- <http://www.turkceogretimi.com/dil-ogretim-yontemleri/>
- <http://www.dilbilimi.net/kuramlar.htm>
- http://www.edubilim.com/forum/ogretim_yontem_ve_teknikleri_tum_bilgilert14642.0.html://www.dil-ogretim-yontemleri-yaklasim-ve-yontem-tartismasi.html
- <http://www.turkceogretimi.com/yabancilara-turkce-ogretimi/ural-dilleri-konusanlarin-turkce-ogrenmede-karsilastiklari-sorunlar.html>
- http://www.ihtiyacinne.com/icerik_resimleri/2620081025143150.pdf

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2003). “Türkçe eğitiminde anlatım tarzları”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 13, Bahar, s. 79–91.
- Kocaman, A. (1978). “Yabancı dil öğretim yöntemleri” . *Genel Dilbilim Dergisi-2*, Ankara, s.90.
- Krashen, S. (1983). *Principle and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.D., Terrell, T. (1983). *The natural approach*. New Jersey: Alemany Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1982). *Yurt dışındaki Türk işçi çocukları için Türkçe dersi programı*. Ankara.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences*, Sayı:5, Mayıs.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yasa, İ. (1979). *Yurda dönen işçiler ve toplumsal değişme*. Ankara.

Summary

THE DIFFICULTIES THAT FOREIGN STUDENTS FACE WHILE LEARNING TURKISH AND SOME CERTAIN SUGGESTIONS RELATED TO THESE

Mehmet KARA*

Every academical and teaching year in TÖMER within the last 5 years, the mistakes of new coming foreign students have been noted and after this by examining these notes we revealed the characteristical mistakes that each of the foreign group made. Beside this in our work, by considering the views and assumptions of our colleagues, we have determined the fundamental mistakes that foreign students do during the learning of Turkish language.

In the process of teaching of the language, students nationality, from where they came and what was their level of Turkish language when they first came are among the principals that simplify this teaching, because the teaching methods and techniques must be chosen for the given target group. Therefore we divided the foreigners studying Turkey Turkish into separate groups and by specifying these groups we determined the difficulties and mistakes during the learning of the Turkey Turkish.

1. Foreigners with Turkish origin:

a. From the Middle East (Groups that are dependent from Russia or independent Turkish Republics); Kyrgyz, Cossack, Turkmen, Tatarian Turk and others, small percentage coming from East Turkistan, Uzbeks and Turkmens from Afghanistan:

b. From Balkans; Bulgaria, Romania, Bosnia, Albania and other Turkish origin:

Address for correspondence: * Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, mehkara@gazi.edu.tr

c. From Middle East; Iraq, Iran, Syria, Lebanon, Jordan, and other Turkish origin:

2. *Foreigners without Turkish origin:*

a. Arabians from Middle East or students from other origins; Jordan, Ethiopia, Lebanon, Syria, Iran, Egypt and others:

b. From Africa or from East-South Asia counties; Ethiopia, Tanzania, Kenya, Malawi, Burma and others:

c. From Europe; Italia, Germany, UK, Poland and other countries. **

In this work research and proof for the most part have been done on the group 1. Foreigners with Turkish origin a, b, c and on the group 2. Foreigners without Turkish origin a, b.

It has been easily observed that those learning a language, whom we group above, differ from each other in terms of learning skills, that is, some have difficulty in writing and understanding (Middle East and Arabic dominated), while others face difficulty in speaking (Those from Africa and Europe). What's more, it is obvious that each makes specific certain mistakes. Turkish from Middle East and Arabic learners have much more reading and writing problems than other learners. The main reason for this is that the change of alphabet and vowels are not shown in writing.

Every language learner in the upper groups has specific mistakes and different difficulties during the learning of this language, for example, some have difficulty of understanding and writing (like Middle East and Arabian origin), others have difficulty of speaking (like Africa and Europe origin).

Students of Turkish origin who came from Middle East and Arabian origin have more problems with reading and writing in comparison to the other students, because of the vocal letters that Arabian origin student do not use and alphabet change.

Students from Africa during the first couple of months learning of Turkish language make sentences with English structure, because they know English language better, but in the process of learning they fix this mistake.

** Group 2.c is not included into the research and proof.

Basic problems foreign learners had while learning Turkish are the following.

1. The use of helping consonant “n” in lieu of the helping consonant “y”

This mistake is observed in a foreign group, however it is a kind of mistake that foreigners with Turkish origin make very often.

Ben Ankara'nı gezdim. (Ankara'yı)

I visited Ankara. (to Ankara)

2. It is recognized that “A”, used as indefinite adjective is used in front of adjective, not word. This mistake is made generally by all the groups.

Dün bir güzel film izledim. (güzel **bir** film)

I watched a film nicely. (a nice film)

3. In the complex verbs, formed with Noun+ helping verb, it has been recognized that an appropriate verb for the noun can not be used.

Yurtta ödev çalıştım. (yap-)

I studied homework at dormitory. (do-)

4. It has been recognized that determination morpheme has not been used in the words where iyelik eki has been used. This mistake is the one learners with Africa origin generally make.

Biz ödevlerimiz yaptık. (ödevlerimizi)

We did our homework. (our homework)

5. It has been recognized that personal morpheme has not been used in the sentences where personal pronouns have been used.

Those with Africa origin make this mistake much. We believe that it is due to the effect of English grammar.

Dün ben sinemaya gitti. (gittim)

I went to the cinema yesterday. (I went)

6. It has been recognized that Turkish origins who come from the Middle East failed to write determination morpheme in the noun phrase.

Önder futbol maçın izliyor. (futbol maçımı)

Önder is watching the football match. (football match)* In these sentences, Turkish translation is the same as the English translation as there is no difference in these sentences in English as a consequence of the nature of English.

Ahmet benim saatim sakladı. (benim saatimi)

Ahmet hid my watch (my watch)

7. It has been recognized that possessive pronoun has not been used in transitive and intransitive noun phrases. Those with Africa origins generally make this mistake.

Juma benim kalemi saklıyor. (benim kalemimi)

Juma is hiding my pen. (my pen)

8. If there are two same consonants in a word, it has been recognized that one of the consonants is not written. Especially, those who come from the Middle East

Ali kapıyı kapatı. (kapattı)

Ali closed the door. (closed)

9. The majority of foreigners think that they may be used in other words (each, every, several) seeing that plural forms are used in the nouns which come after “all, whole”. Many foreigners from all groups make this mistake.

Ben her dersler çalışıyorum. (bütün derslere)

I study all lessons. (each lesson)

10 It is very often recognized that the subject of “case ending” is itself a study of research, It is due to the fact that case ending is misused or it is never used.

a. Foreigner usually have difficulty in using accusative case.

b. Accusative and Dative case are used interchangeably.

Her gün ben derslerimi çalışıyorum. (derslerime)

I study my lessons every day. (to my lessons)

İstanbul'dayız şu anda her tarafa geziyoruz. (tarafi)

We are in İstanbul, now we are visiting everywhere around. (everywhere around)

11. It is a mistake that different gerunds are used interchangeably, gerunds are different from each other in terms of function and meaning. This mistake is observed in all foreign groups, however, African students, those who come from the Middle East and Iraq Turkmens also make this mistake more often. Especially, it has been often recognized that “after having made” is preferred in lieu of “after having done”.

Onunla konuşmaktan sonra karar vereceğim. (konuştuktan sonra)

I'll decide after having talked to her. (after having talked)

12. The vowels a~e, ı~i, o~u, ö~ü are mixed. Foreigner students, with or without Turkish origin, who come from the Middle East and who use Arabic alphabet, and those using Arabic alphabet make this mistake. As for the foreigners with Africa origin confuse more ı~i, ö~ü ile u~ü with each other.

Basım ağridi. (Afrikalılar)

I had a headache. (Africans)

Dün bütün odavleri yaptım. (Türk soylu Orta Doğulular ve Arap kökenliler)

I did my homework yesterday. (Middle Easterners with Turkish origin and Arabic origin)

13. . Final "k" phoneme in -dik, -dük, -tik, -tük participle suffixes with front vowels "softens" to "ğ" (k>ğ) when a vowel is suffixed. However, foreign students use "y" consonants instead "ğ". Many foreigners make this mistake.

Many foreigners make this mistake.

gör-düy-ü (false); gör-düğ-ü (correct) **That he saw**

ver-diy-i (false); ver-diğ-i (correct) **That he gave.**

14. It has been observed that some letters are written in capital letters in a word in a sentence. These letters are K, L, M, P, S, O, Ö.

AiLeme meKtuP gönderdim.

I sent a letter to my family.