

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama*

*Spelling and Punctuation in Writing Education
in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Prof. Dr. Hanife Nâlan Genç**

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli ve işlevsel bir beceri olan yazma eğitimi belirli aşama ve ilkelerden oluşur. Bireyin iletişim ve etkileşim sürecine girmesi anlama ve anlatma gereksiniminden doğar. Bu da anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerinin etkin biçimde kullanılabilmesiyle gerçekleşebilir. Anlatma becerileri kapsamında yer alan yazma, duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesini imler. Yazma eğitimi ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarmadan oluşan bir süreci kapsar. Yazma eğitimi yapılandırıcı yaklaşımla düşünceleri sıralama, sınırlama, düzenleme ve yazma kurallarını uygulamayla bütünlüştür. Bilişsel bir ön hazırlıkla başlayan yazma eğitimi, yazma amacının belirlenmesi ve buna uygun olan yöntemin seçilmesi, konunun sınırlandırılması, ifade edilenlerin kurallara uygun biçimde yazılmasıyla tamamlanır. Vericinin duygu ve düşüncelerini doğru biçimde alıcıya aktarılmasında

Abstract

As an important and functional skill of teaching Turkish as a foreign language, writing education consists of some certain steps and principles. Individuals become involved in communication and interaction processes as they need to understand and explain things. This happens when basic language skills based on understanding and explaining can be used in an effective way. As a sub-field of explaining skills, writing implies the written depiction of emotions, thoughts and knowledge. Writing education contains a process of reviewing, arranging and transforming the pre-information. Moreover, writing education integrates the ordering, limiting, arranging the thoughts and writing rules with practice. Writing education begins with a cognitive preparation, then after defining the purpose of writing in proper methods, the theme of the text is narrowed down, and the statements are written down in accordance with the rules. During the process of

* Bu makale, 27-28 Nisan 2017 tarihinde Bursa'da yapılan "Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu"nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı.

yazdıklarını yazma ya da imla denilen bir sisteme göre düzenlemesi oldukça önemlidir. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazım ve noktalama ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim öğretim yaşamının her aşamasında Türkçe ya da yazılı anlatım dersleri kapsamında yer alan bir konudur. Yazılı bir metni belli bir yapıya göre düzenlemeyi belirten yazım kuralları ve noktalama imlerinin doğru ve etkin kullanılması yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yazma eğitiminde oldukça önemlidir. Etkin ve başarılı bir yazma eğitimi yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulamayı koşullar.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Yazma Becerisi, Yazım, Noktalama.

transmitting the emotions and thoughts to the receiver in a proper way, it is highly important that the transmitter writes or arranges her/his statements according to writing rules or the system called spelling. Spelling and punctuation can be regarded as very efficient in improving writing skills. Therefore, they are involved in each grade of primary and higher education in Turkish or writing skill lessons. It is of high importance to use spelling and punctuation properly and efficiently in writing education in teaching Turkish as a foreign language, as they enable the individuals to write down a certain text in accordance with a structure. An efficient and successful writing education necessitates a process of comprehending and applying spelling and punctuation rules.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Writing Education, Writing Skills, Spelling, Punctuation.

Giriş

Günümüzde yabancı dil bilme onu etkin biçimde kullanabilme yetisiyle koşut değerlendirilmektedir. Yaygın düşüncenin aksine bir yabancı dil bilme o dilde kendini sözlü olarak ifade edebilme ve/veya edilenleri kavrayabilme değil, bu becerilerin dinleme, okuma ve yazma becerisiyle bütünleştirilmesidir. Sözlü ve yazılı dil becerilerini birbirinden ayıran en temel farklılık ana dili edinimi kavramına yaklaşımlarıdır. Sözlü anlama ve anlatma becerileri ana dili edinimiyle okul çağından çok daha önce başlarken, yazılı anlama ve anlatma becerileri okul eğitimi süreciyle başlar. Bu nedenle bu iki temel dil becerisi öğrenme yaklaşımları ve biçimleriyle birbirinden farklılıklar taşırlar.

Yazma eğitimi kişinin yaşantı yoluyla edindiği bilgi ve birikimi düşlem gücü ve imgelemiyile yoğunlaşarak kâğıda aktarmasından çok daha karmaşık anlam taşır. Düşünce ve yazı ilişkisi yazma eğitiminin bilişsel boyutudur. Bu beceride kişinin biyolojik ve bilişsel gelişimi, sosyo-kültürel çevresi, yeteneği, düşlem gücü önemlidir. Ancak bu etmenler tek başlarına yeterli değildir. Her birinin yazma becerisinde kurgulama düzeyine doğrudan katkısı bulunur. Yazma becerisinde bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve problem çözme becerisi hatta bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerileri belirttiğimiz boyutlardan daha baskındırlar. Bu da özellikle Türkçe derslerindeki yazma etkinlik ve uygulamalarının yaratıcı yazma yaklaşımına göre düzenlenmesi gereğini beraberinde getirmiştir.

1. Kuramsal Çerçeve

Dil ve düşünce arasında etkin ve güçlü bir bağ vardır. Zira düşünce dilin işlevlerinin içselleştirilmesinin bir sonucu olarak doğar. Dili düşüncenin temel aracı olarak değerlendiren Chomsky'nin (2001, s. 112) görüşüne koşut olarak düşünmenin çevremize ilişkin bilginin işlenmesinden ibaret bir edim olduğu söylenebilir. Dil ve düşünce arasındaki bu bağ, bireyin iletişim becerilerini, çevreyle etkileşimini, bilgiyi anlama, üretme hatta ifade etme yetilerini doğrudan etkiler ve/veya biçimlendirir. Düşünce gelişimini dil öğrenmeyle koşut olarak değerlendirme yaklaşımının en temel nedeni de budur. Dil becerilerinin gelişimi ise anlama ve anlatma etkinliğe dayanır. Bu nedenle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil dört temel becerinin gelişiminde her bir yetinin etkinliği hem tek tek hem de bütüncül olarak önemlidir. Birbirinden farklı gelişim düzeyleri ve sıralamaları olan bu beceriler içinde yazma becerisi, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin

sıklıkla en çok zorlandıkları beceri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü yazma Byrne'a (1988) göre "psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel" pek çok boyutu olan bir edimdir. Bu boyutlar aynı zamanda yazma becerisinde kimi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Kısaca bu üç temel boyuta bağlı olarak gelişen sorunları değerlendirdiğimizde şu sonuçlara ulaşabiliriz: İletişimin temelinin etkileşime dayandığı dikkate alındığında, yazma sürecinde bu durumunun önemli bir psikolojik sorun kaynağını olduğu kolayca anlaşılır. Bunun yanı sıra yazılı anlatım becerileri ifade edilenlerin kalıcı olması ve hataları düzeltebilme olanağı sunmasıyla sözlü iletişim becerisinden ayrılır. Ancak bu edimin sözlü beceriye göre daha fazla sözcük dağarcığına sahip olmayı gerektirmesi ve bireysel bir boyut taşıması da onu zor bir beceri olarak algılatır. Buna dayalı olarak beliren sorunlar yazma ediminin doğasından kaynaklıdır.

Konuşma ediminin aksine yazma sırasında etkileşimin olmaması kişiyi psikolojik yönden etkilemekte hatta zorlamaktadır. Birçok kişinin yazarken sıkılmaktan yakınmasının en önemli sebebi de budur. Yazma edimi, belirli bir dizge içinde düzenlenmiş ve birbiriyle ilişkili biçimde sıralanmış yapılardan oluşur. Ancak yazma ediminin zorluğu yalnızca bu nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Öğretim ilke, yöntem ve yaklaşımları, yazma uygulama, etkinlik ve çalışmalarının düzenlenmesi ve yapılandırılması gibi sebeplerden eğitim dizgesinin işleyişine değin pek çok sorundan kaynaklanabilmektedir. Yaratıcılığa ket vuran ezberci ve otoriter bir öğretim yaklaşımı da yazma ediminde beliren olumsuzluklardandır. Eğitim dizgesinde ve ders izlencelerinde yaratıcı yeteleri geliştirme, etkin düşünebilme ve etkili iletişim kurabilme gibi uygulamaya dayalı çalışmaların yeterli olmaması ve/veya eksik olması da yazma becerilerinin zor olduğu algısını güçlendirmektedir. Yazmanın, yaratıcı ve verici bir süreç olduğunu düşünürsek, bunun gelişiminde düşüncenin ne denli önemli olduğu da ortaya çıkar.

Yazma sürecinde dilbilgisel boyut da oldukça belirleyici bir etkidir. Konuşma ediminde dilin dilbilgisel kurallara uygunluğunca kullanılmasının çok belirleyici bir ölçüt olmazken yazma ediminde dilin kurallarını uygulama daha ön plandadır. Dilbilgisel boyut konuşma ve yazma ediminde farklı ölçütlerle anlamlandırılır. İletişimin sağlanmasına odaklanan konuşma ediminde dilbilgisi geri plana itilirken, yazmada yazının kalıcı olması dilbilgisini öne çıkarır. Yalnızca yazının kalıcı olması değil, yazma sürecinde yazan kişinin yalnız oluşu da bu güçlüğü artıran bir başka etkidir. Bilişsel düzlemde yazma sürecindeki zorluk dil öğrenme ve edinme arasındaki temel farklılığa bağlı olarak değerlendirilebilir. Konuşma becerisi doğal ve bilinçaltı bir süreci imlerken, yazma edimi öğrenme süreciyle başlayan ve belli kural ve ilkelere gelişen bir edimdir. Dolayısıyla konuşma edimi gibi doğal bir şekilde kazanılmayan yazma edimi bir öğrenme sürecini imler.

2. Yazım, Noktalama ve Yazma Eğitimi İlişkisi

Dil ve düşünce yazı ile ayrılmaz bütünlük taşır. Dolayısı ile “...iyi düşünen bir kimsenin düşündüğünü en yalın ve dolambaçsız biçimde dile getirmesini zorunlu kılmaktadır” (İpşiroğlu, 1991, s. 26). Sözlü anlama ve anlatmada duygu, düşünce, istek ve niyetlerin doğru şekilde aktarılabilmesinde ses tonu, jest ve mimiklerin yerini yazılı anlatım ve anlamada noktalama imleri alır. Noktalama ve yazım kuralları yazının anlaşılması ve anlatılmasını kolaylaştırdığı gibi onun düzenlenmesi ve etkili kılınması için de kullanılır. “Yazım yanlış olan cümlelerde anlamda sapma, değişme ve farklılaşma ortaya çıkmaktadır” (Bağcı, 2011, s. 675). Anlama ve anlatmayı doğrudan etkileyen ve biçimlendiren noktalama ve yazım kuralları birçok dil kullanıcısı tarafından önemsenmemektedir. Bu kurallara uymama geleneği özellikle de gençler arasında yaygınlaşmaya başlamıştır. Hatta “çok büyük medya kuruluşlarında dahi anlama etki edecek imla ve noktalama hataları yapılmaktadır” (Yılmaz, 2012, s. 185). Yabancı bir dil öğrenen biri öncelikle kendi ana dili ile öğrendiği dil arasında benzerlik ya da farklılık ilkesine dayalı olarak dil öğrenme yaklaşımı sergiler. Bu durum kimi zaman olumlu, kimi zamansa olumsuz yönler taşır. Örneğin, sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin gerek sözcük bilgisi gerekse tümce yapısıyla kendine özgü nitelikleri vardır. Türkçenin özne, tümleç, yüklem biçiminde oluşturulan tümce yapısı başlangıç düzeyinde Türkçeyi öğrenenlere kavratılmalıdır. Dile yönelik bu farkındalık gerek sözcük gerekse tümce yapısını kavramada yönlendirici olacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öncelikle alfabe öğretimiyle başlar. Bunu sözcük, tümce, paragraf ve metin öğretimi izler (Tiryaki, 2013, s. 40-41).Tümevarımsal bir yaklaşımla, alfabe öğretimiyle başlayan bu süreç metin öğretimi ile tamamlanır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan ilk sorun alfabedeki seslerin öğretilmesi aşamada belirir. Türk Dili'nin ünlü-ünsüz uyumu, ünsüz yumuşaması gibi kimi yapısal özellikleri, Batı dillerinde olmayan /ö/, /ü/, /ğ/, /ç/,/ş/ sesleri Türkçe öğrenen yabancılar için zordur. Alfabe öğretimini sözcük öğretimi izler.

Düşünceyi iletme aracı öncelikle sözcük düzeyinde başlar. Bu sözcükler tümceleri, tümceler de paragrafları oluşturan yapılara dönüşürler. Bu nedenle, yazma eğitiminde bu üç kavram düzeyinde düzenleme ve seçim oldukça önemlidir. Sözcük düzeyinde dikkat edilmesi gereken nokta amaca uygun sözcüğü seçebilmek ve onu yerli yerinde kullanabilmektir. Bunun için de sözcük öğretimi dil ve kültür bağlamında değerlendirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri için bağlama uygun doğru sözcüğü bulmak ve/veya seçebilmek oldukça önemlidir. Örneğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir Arap “Türk lokumuna

deliyim” diyebilir. Bu tümcede kullanılan ‘deli’ sözcüğü Arapça’da bir şeyi çok sevmek anlamına gelmektedir. Öğrenen ‘deli olmak’ anlamında kullanılan ‘tecennene’ fiilinden hareketle yanlış sözcük seçebilir. Sözcük öğretimini izleyen diğer aşama tümce öğretimidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tümce düzeyinde yapılan yanlışlar yoğunluktadır. Bu aşama tümcenin gerek kuruluş gerekse anlamsal bakımdan doğru olması koşuluna dayanır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler daha çok Türkçenin sözdiziminde sorun yaşamaktadırlar. Öğrenciler sıklıkla dilin işleyiş düzenine uygun bir başka deyişle kurallı ve anlamlı tümce kurmada yanlışlıklar yapılabilmektedir. Bu tür hataya ilişkin olarak şu örneği alıntılatabiliriz: “Benim hayatımdaki insan en önemli annem” şeklinde Bosna Hersekli A1 düzeyinde bir öğrencinin yazdığı tümcenin anlamlı ve kurallı biçimi “Benim hayatımdaki en önemli insan, annem” biçiminde olmalıdır (Ak Başoğul ve Kesik, 2014, s. 103). Yazma eğitiminde paragraf düzeyinde yapılan yanlışlıklar oldukça sık rastlanılan bir durumdur. Paragraf metnin etkili kılınmasının tek yoludur. Metin içindeki her paragraf belli bir konuyu hedef almalı ve bu yönde oluşturulmalıdır. Paragraf çalışmalarını geliştirmek için dikte oldukça yararlıdır. Bu sürecin son aşamasında metin oluşturma yer alır. Bu noktada tümcelerin ve anlatımın düşünceyi iletecek biçimde oluşturulması yanında dil ve düşünce bağlantısının kurularak aktarılması ön planda olacaktır. Bu yüzden öğrencilerin özellikle düşüncelerini düzenlemelerine yönelik geliştirici etkinliklere yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda, yazmanın temel olarak düşünsel bir etkinlik olduğu anlaşılır. Kişi yazarken yalnız olsa da yazdıklarını temellendirdiği sosyal ve kültürel dünyanın etkileri yadsınamaz. Yazma çalışmalarında ortaya çıkan temel sorunların kaynağını da bu durum oluşturmaktadır.

Öğreneni yaratıcı bir yazma sürecinden alıkoyan tüm etmenler yazma etkinlik ve çalışmalarını gelenekselleşmiş belli kalıplara uyarak yazma durumuna itmektedir. Bu durum öğrenenin içindeki isteği kırmakta ve yazma etkinliklerini zorunlu yapmaya koşullamaktadır. Oysaki yaratıcı yazma yaklaşımıyla öğrenenin kendi deneyim ve gözlemlerinden yararlanarak bu çalışmalara katılmasını sağlamak hem onun yaratıcılığını arttırmakta hem de bundan zevk almasını sağlamaktadır. Bu nedenle de yazma becerisi Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinden en zor gelişen dil becerisi olarak değerlendirilmektedir. 2008 yılında Açık tarafından Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)’de gerçekleştirilen bir araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en çok yazmada (%40); daha sonra sırasıyla konuşmada (%33), dinlediğini anlamada (%17) ve okuduğunu anlamada (%16) zorlandıkları ortaya konulmuştur. (Açık, 2008). Öğrenenin duyuşsal ve bilişsel olarak hazır olması ön koşuluna bağlı olan yaratıcı yazma yaklaşımı iki

başat ilke üzerinde temellenir. Gerek bireysel gerekse işbirliğine dayalı olarak gelişen yaratıcı yazma yaklaşımı ürünün yanında süreç merkezlidir. Bir başka anlatımla, ürün ve süreç tümel bir değerlendirmeye ele alınır. Bu durumda da dilsel ve düşünsel yaratıcılık ön plana çıkar. Yaratıcı yazma yaklaşımının temel dayanağından biri olan dilsel yaratıcılık, imgelem gücü, gözlem, deneyim ve algının ürünü olarak ortaya çıkan yaratıcılık gücünün yazıya dökülmesine kaynaklık eder. Dilsel yaratıcılığın farklı ve özgün olanla ortaya çıkartılmasına katkıda bulunur. Yaratıcı yazma yaklaşımının bir diğer dayanağı olan düşünsel yaratıcılıksa, yine dilsel yaratıcılıkta olduğu gibi yazılı anlatım ürünlerinin (kompozisyonların) belli bir özgünlük ve sıra dışılıkla oluşturulmasını imler. Bu boyutta bakış açısı oldukça önemli bir ayrıcalık olarak belirir.

Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, dört temel dil becerisi birbirini tamamlar ve destekler niteliklere sahiptir. Bunun yanı sıra yazma edimi bir öğrenme ve anlatım aracıdır. Dil becerilerini özellikle de yazma becerilerini besleyen ve bütünleştiren en önemli alan dilbilgisidir. Bilindiği gibi dilbilgisi dile ilişkin bilgileri, dilin yapısı ve öğelerini temel alır. Bir başka anlatımla, dilsel yapı öğelerini, tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen bir çalışma alanıdır (Kocaman, 1998, s. 315). Ancak genel kanının aksine Türkçe'nin gerek ana dil gerekse yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin amacı, dilin kurallarının ezberletilmesinden çok, dilin her ortam ve durumda kullanılmasını sağlamaktır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi dilbilgisi öğretiminin temel amacı, içinde yaşanan dili kavratmaktır. Yazma eğitimi “...dil öğrencilerine sözcükleri, dilbilgisel yapıları, deyimleri vb. yapıları doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme fırsatı vermektedir” (Raimes, 1983, s. 3).

Yazma ediminde dile ilişkin çalışmalar dilin kurallaşan kullanımlarının saptanması anlamına gelen dilbilgisi ve onun bulgulanmış kurallarının işleyişine koşut olarak sürdürülür. Dilbilgisi “...eğitimde, kültürde, ana dilinin ve ulusçuluğun korunmasında son derece önemli bir rol oynar” (Dilaçar, 1989, s. 123). Dilbilgisi dili biçim, anlam, söyleniş, tümce yapısı bakımından sistemli söz gruplanmalarına göre inceleyen bir bilim dalıdır. Dolayısı ile dilbilgisi yazma eğitimi ile özellikle bu noktada buluşur. Bir söz ya da yazının dilin belirlenmiş olan kurallarına uygun olup olmadığı yazma eğitimi ile dilbilgisi arasında kesin ve ayrılmaz bir bağ kurar. Dilbilgisi “bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim” (Korkmaz, 1992, s. 75) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda öne çıkan kavramlar ses ve anlam bilgisi ve bu kavrama bağlanabilecek şekil bilgisi ve tümce bilgisidir. Tanımdan hareketle değerlendirme yapıldığında biçim ve anlam bilgisinin

tümüyle belirleyici olduğu görülür. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin temel dayanağı olan dilbilgisi öğretiminin işlevsel yönü güçlendirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisinde yapılan en temel yanlışlık dilsel birimlerin incelenmesinin uygulamalı bir yaklaşıma dayalı olmamasıdır. Bu uygulama her etkinliğin somutlaştırılarak sunulmasını imlemektedir. Dilbilgisi öğretimindeki bir başka sorun ise etkinlik ve uygulamaların öğrenenin bilişsel ve psiko-sosyal gelişimine uygun olarak düzenlenmemiş olmasıdır. Zira işlevsel dilbilgisi dilin anlam birimsel, biçimbirimsel ve sesbirimsel öğelerinin işlevlerini dile katkıları bağlamında değerlendirir.

Yazma çalışmaları içeriksel ve amaçsal olarak farklılıklar taşır. Demirel'e göre yazma çalışmaları kontrollü, güdümlü ve serbest olmak üzere üçe ayrılır (2003, s. 102-108). Bu çalışmalardan ilki olan kontrollü yazma çalışmaları isminin imlediği gibi çeşitli sözcük veya tümce yapılarında istenilen değişikliklerle yapılır. Bu yolla sözcükleri ve diğer yapıları doğru şekilleriyle yazma becerisi ölçülür. Güdümlü yazma çalışmalarıysa dikte yapma veya dikteli kompozisyon, özetleme, not alma ve öz yazma çalışmalarından oluşur. Dikte çalışmaları gerek öğrenilenleri pekiştirici, gerekse denetleyici oluşlarıyla "öğrencilerin yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarını ne yetkinlikle işlettiklerini belirlemek amacıyla da kullanılabilir" (Hamzadayı; Çetinkaya, 2013, s. 140). Son olarak serbest yazma çalışmalarıysa öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ön plana çıkartarak okudukları, gözlemledikleri veya yaşadıkları olaylarla ilgili kaleme aldıkları yazı örneklerinden oluşur. Ağırlıkla kompozisyon, mektup, haber ve tutanak yazma buna örnek olarak verilebilir.

Türkçede ilk kez Tanzimat döneminde kullanılan noktalama imlerinin bir metnin tam ve doğru olarak okunup yazılmasındaki önemi yadsınamaz. Bir yazılı metinde gerek verici gerekse alıcının için iletinin doğru aktarılması ve algılaması ancak yazım ve noktalara imlerinin yerli yerinde ve doğru kullanılmasıyla olası olur.

Duygu, düşünce ve isteklerin yazılı olarak ifade edilmesi imla (yazım) sistemine göre düzenlenir. Bu sistem öğrencilere eğitim dizgesi içinde ilköğretim aşamasından başlayarak yükseköğretime kadar özellikle Türkçe dersi kapsamında tanıtılmaya, öğretilmeye ve kazandırılmaya çalışılır. Yüksek öğretimde özellikle öğretmen yetiştirme programlarında yazılı anlatım dersleri kapsamında varlığını sürdürür. Yazılı bir metin ya da kompozisyon yazım kurallarına göre düzenlenir. Dilin ayrılmaz bir parçası olan yazım kavramı yazılı bir metnin belli bir sistem ve/veya kurala göre yazılması zorunluluğunu beraberinde getirir. Bu yüzden "dil değiştiği zaman, imlanın bir anlamı olmaz ve o da değişmek zorunda kalır" (Özbay, 2014, s. 182). Eğitim dizgesinde ilköğretimden başlayarak gelişen yazım kuralları

farklı kazanım ve hedeflere sahiptir. Bunları şu şekilde örneklendirebiliriz: İlköğretim birinci sınıfta yazma kurallarını uygulama bağlamında büyük harf kullanımıyla ilgili kurallara yer verilmekteyken, ikinci sınıfta adların tekil ve çoğul biçimleri, ağırlıkla yazma kurallarını uygulamaya yönelik kazanımlarla güçlendirilmektedir. Yine beşinci sınıf yazma etkinliklerinde yazımla ilgili kurallara bakıldığında dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harflerinin büyük yazılması gerektiğinden, soru edatı ‘mı’ ile ‘de’ ve ‘ki’ bağlaçlarının yazım kurallarına yer verilmektedir. İlköğretim yazma etkinliklerinde yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama, öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanmasıyla koşut olarak değerlendirilmektedir. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar Türkçe’nin yazım, noktalama ve ses bilimine ait kurallarla ilişkili olarak yapılan hatalardan oluşmaktadır. Yazım kurallarıyla ilgili yapılan hataların sebepleri çeşitlidir. Oğuzkan, bunun nedenini “kuralların dilimize egemen kılınamayışında yazım kılavuzlarında aynı yazım alanlarıyla ilgili sık sık kural değiştirilmesi, kuralların uygulanmasında etkili bir yaptırım uygulanmaması, yanlı bazen kasıtlı bir yabancı dil hayranlığı sonucu” (2001, s. 314) olarak doğduğuna işaret etmektedir. Yazım ve noktalama imlerine ait yapılan yanlışlıkların en önemli sebebi bu konunun önemsenmemesi veya göz ardı edilmesi başta olmak üzere, eğitim dizgesinde iyi öğrenilmemesi ve/veya bilinmemesine dayalıdır. Öte yandan yabancı dilde yazma etkinliklerinin içerik ve amaçları ana dili öğretiminden çok da farklı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en zor becerilerinden biri olduğunu belirttiğimiz yazma etkinliklerinde yapılan hatalara gelecek olursak, bunların ağırlıkla dilbilim temelli hatalardan kaynaklı olup, ses bilimsel, söz dizimsel ve anlamsal hatalar yönünde ağırlık kazandığını belirtebiliriz. Yazma becerisinde özellikle yazım ve noktalama ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar dilin yapısal ve sessel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Yılmaz, yaptığı bir araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazım ve noktalamayla ilgili yaptıkları temel yanlışlıkların noktalı harflerin noktalarını koymama ve noktasız harflere nokta koyma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Örneğin, “gelirdim”, “oldugum” gibi.” (2015, s. 144). Aynı çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin noktalama işaretlerinden nokta ve kesme işaretini yerinde kullanmamalarının sıkça yapılan bir hata olduğundan söz edilmiştir. Bu hatalara şu örnekler verilmiştir. “Büyük/küçük yazılması gereken harflerin tam tersi şekilde yazılması, ikilemelerin doğru kurulamaması da/de bağlacının bitişik yazılması, ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazılması, ünsüz benzeşmesi kuralına uyulmaması gibi hatalar yapılmıştır. Örneğin, “yanlıştır” yerine “yanlıştır”, “hemde” yerine “hem de”, “birşey” yerine “bir şey”, “Türkiye’ye” yerine “Türkiye’ye” ve “boş-boşuna” yerine “boşu boşuna” yazılmalıdır” (Yılmaz, 2015, s. 145). Bunun dışında başka sebeplere bağlı olarak doğan hatalar da vardır.

Öğrenenin anadilinin alfabesi ile Latin temelli Türkçe'nin farklı olması yazım hatalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu anlamda Türkçe her sesin kendi harfi ile yazılmasıyla kolaylık sağlamaktadır. Bir diğer eğilim, öğrenenin Türkçeyi, daha önce bildiği ya da aşına olduğu diğer Latin temelli abeceye sahip dillere göre düzenlemedir. Bu durum özellikle ses birimsel öğelerle yazıbirimsel öğelerinin ayırt ediciliği noktasında çeşitli sıkıntılara yol açabilmektedir. Örneğin, sesbirimler (fonem) birden fazla birimden oluşabilir. Öte yandan yazıbirimsel ulamlar (grafem) de 'sh, th, q...' gibi birden fazla graftan oluşabilir. Sesbirimsel birimlerle yazıbirimsel birimlerin karıştırılmasının bir başka önemli nedeni de sesbirimlerin sözlü dilde anlam ayırt edici en küçük birim iken grafemlerin yazılı dilde anlam ayırt edici en küçük birim olmalarıdır. Yazıbirimsel birimler sesbirimsel öğeleri simgeler. Buna koşut olarak "doğru bir yazım doğru bir söyleyişi de beraberinde getirir" (Şuataman, 2006, s. 414). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri için Türkiye Türkçesinde yazıbirim (grafem) olarak yer alan yumuşak g' nin (ğ) dilde sesbirim (fonem) görevi olmamasıdır. Ünlülerin uzamasına neden olan yumuşak g'nin bu niteliğinin ayırıcılığında olmayan biri kolaylıkla bir yanlışlığa düşebilir. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalara neden olan bir başka sorun da diller arasında var olan ortak sözcüklerin farklı şekillerde sesletilmelidir. Bu hatalar içinde herhangi bir dil öğesini aşırı derecede kurallaştırarak gereksiz yere kullanmaya dayalı olanlar da ağırlıktadır. Bunun dışında yabancı biri Türkçedeki birbirine yakın seslerin tam olarak ayırt edilememesinden kaynaklanan yanlışlıklar doğabilmektedir. Diller arasındaki ses bilimsel farklılıklardan kaynaklı olarak öğrenciler kimi yanlış kullanımlar yapabilmektedirler.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için yazma becerisi diğer dilsel becerilere göre en fazla göz ardı edilen ancak en zor geliştirilenidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında öncelikle öğrencilerin dil düzeyine uygun olan çalışma ve etkinliklerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 gibi dil düzeylerine göre belirlenmiş yazılı anlatım çalışmaları öğrencilerin dil yetkinlik ve becerilerinin gerçekleştirilmesinde birincil derecede öneme sahiptir. Bu belirleme ilk yapılması gereken ön çalışmadır. Bunun dışında diğer pek çok etmen de bu süreçte dikkate alınması gereken öğelerdir. Örneğin, Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerisini geliştirmekte gösterdikleri istek ve motivasyon bunu doğrudan etkileyen bir ölçüttür.

Yazma becerisinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları sıkıntılarının temelinde ana dillerinde bu beceriye yeterince yer vermemelerinin yattığı düşünülebilir. Bu durum yazma etkinlik ve çalışmalarının yaşama geçirilememesi sonucunu beraberinde getirmekte ve ne yazık ki derslerde yapılan etkinliklerle sınırlamaktadır. Söz konusu kazanımların kuralları bilmeyle sağlanamayacağı açıktır. Bunun için öğrencilerin öncelikle noktalama ve yazımla ilgili konularda yazılmış temel kaynaklara sahip olmaları esastır. Ayrıca öğrenciler tüm derslerde yazılı metinlerinde noktalama ve yazımla ilgili kuralları doğru ve etkili biçimde kullanmaları yönünde cesaretlendirilmelidirler. Kazanımların pekiştirilmesi ancak yazılı uygulama çalışmalarıyla olası olabilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi dilin en zor kazanılan beceri olan yazma becerisinin geliştirilmesinde uygulama eğitimlerinin yetersizliği yanında bu uygulamalarda geri dönütlerin alınmaması ve/veya düzenli olarak izlenmemesi beraberinde yazım ve noktalama hatalarının düzeltilmemesi sonucunu getirmektedir. Öğrencilerin yazma becerisinde yazım ve noktalama hatalarının azaltılması için öncelikle motivasyon ve isteklerinin artırılması, buna koşut olarak değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin bilgilerini çoktan seçmeli sınavlarla değil, yazılı anlatım becerilerini bütünlüklü olarak yansıtabilecekleri konu ve metinlerle ölçmek gerektiği ortadadır. Bu nedenle gerek genel seçme sınavlarında gerekse ilköğretim ve orta öğretim izleklerinde yer alan ders izlencelerindeki konuların kompozisyon çalışmalarıyla yaptırılması oldukça yararlı olacaktır. Okuma metinleri yazılı anlatım becerilerinde oldukça yararlıdır. Bunun yanı sıra anlama becerisini doğrudan etkileyen dinleme çalışmaları da yazmada önemli bir işleve sahiptir. Yazılı anlatım becerisinin yalnızca yazma çalışmaları ve etkinlikleriyle geliştirilebileceği yanlış bir düşüncedir. Çünkü bu beceri esas olarak okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin tümünün etkin olduğu bir süreç içinde geliştirilebilir. Özellikle okuma çalışmalarının geliştirilmesi ve etkinliğinin artırılması anlama becerilerini doğrudan geliştirmekte, bu gelişimse yazılı anlatım becerisine yansımaktadır. Bu yüzden anlama becerilerini geliştiren yazınsal türlere ait okuma çalışmaları artırılmalı ve geri dönütler sağlanarak etkinlikleri kontrol edilmelidir. Noktalama ve yazım kurallarıyla yazılı örneklerde karşılaşılan öğrenci yazılı çalışmalarda bunu daha kolay biçimde kullanabilecektir. Bir başka önemli nokta da bu kuralların öğrenimi ve uygulamalarının artırılması için ilköğretim aşamasından başlayarak üzerinde durulmalıdır. Bu kuralların öğretiminin ileriki aşamalarına bırakılması süreç temelli hatalara sebep olmaktadır. Noktalama ve yazma ile ilgili hataların çoğu unutmaya kaynaklı olduğundan öğrenenin yazdıklarını bilişsel düzlemde iyi yapılandırması gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Bu da yalnızca noktalama ve yazımı değil, bütüncül bir yazma becerisi gelişimini sağlamaktadır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.
- Ak Başoğul D.; KesikF.S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler*, Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 100-119.
- Bağcı, H. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri İle Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter, 672-684.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*, Honkhong: Longman.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin* (Çev.: A. Kocaman), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1971) (1989). *Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihi*, TDAY Belleteri, TDK, Ankara, 2. Bas.
- Hamzadayı, E. ; Çetinkaya, G. (2013). *Dikte Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Becerilerine Etkisi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 3, Aralık, 133-143.
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Yazma Eylemi, Yazma Uğraşısı*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kocaman, A. (1998). *Ana Dili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi*, Anadilinde Çocuk Olmak (313-317). İstanbul: Papirus Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara.
- Oğuzkan, A. (2001). *Örneklerle Türkçe ve Kompozisyon Bilgileri*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2014). *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press, Oxford.
- Şuataman, Ö. (2013). *Ana Dili Kullanımına Verilen Önem: Basın-Yayımda Türk Dili*, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi Cilt 5, No 2. 407-416.
- Tiryaki, E. N. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 38-44.
- Yılmaz, M. F. (2012). *İnternet Ortamında Şekillenen Söyleşi Dili Üzerine Toplum Dil Bilimsel Bir İnceleme*, Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 1(1).179-188.
- Yılmaz, F. (2015). *Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar*, Route Educational and Social Science Journal. Volume 2(1), January, 130-147.