T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM

DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ANA DİLİ ARAPÇA VE FARSÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNDEKİ DİLSEL YETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: B1 ÖRNEĞİ

Pınar KÖKEN ASLAN

2501220078

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

İSTANBUL – 2025

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ANA DİLİ ARAPÇA VE FARSÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNDEKİ DİLSEL YETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: B1 ÖRNEĞİ

PINAR KÖKEN ASLAN

Bu çalışmanın amacı, B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmış ve elde edilen veriler Corder'in yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler, 2024-2025 öğretim yılında Yeni Yüzyıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça olan 20; Farsça olan 20 öğrencinin yazma çalışmasından elde edilmiştir. Öğrencilerin yanlışları tespit edildikten sonra D-AOBM'deki Dilsel Yetkinlik başlığında yer alan Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi başlıklarına göre sınıflandırılmıştır.

Yanlış çözümlemesi, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaptıkları yanlışları sistemli bir şekilde belirlemeyi, sınıflandırmayı ve yanlışların kaynağını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin yanlışları dil içi – gelişimsel yanlışlar ve olumsuz ana dili aktarımı yanlışları olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda ana dili Arapça olan öğrencilerin toplam 1245 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Bu yanlışların 576 tanesi Dil Bilgisel Doğruluk, 148 tanesi Sözcük Denetimi ve 521 tanesi Yazım Denetimi ögesine aittir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise 1390 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Bu yanlışların 618'i Dil Bilgisel Doğruluk, 213'ü Sözcük Denetimi ve 559'u Yazım Denetimi ögesine aittir.

Anahtar Sözcükler: Dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yanlış çözümlemesi, dilsel yetkinlik, Arapça, Farsça, B1 seviyesi, yazma becerisi

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE LINGUISTIC COMPETENCIES IN WRITING SKILLS OF NATIVE ARABIC AND PERSIAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: B1 EXAMPLE

PINAR KÖKEN ASLAN

The aim of this study is to examine the errors made in the written productions of B1-level learners of Turkish as a foreign language whose native languages are Arabic and Persian. The research employed the qualitative research method of content analysis, and the collected data were analyzed according to Corder's Error Analysis approach.

The data were obtained during the 2024–2025 academic year from the written tasks of 20 Arabic-speaking and 20 Persian-speaking learners studying Turkish as a foreign language at the Turkish Language Teaching Center of Yeni Yüzyıl University. After identifying the errors, they were classified under the categories of *Grammatical Accuracy*, *Vocabulary Control*, and *Orthographic Control* in line with the "Linguistic Competence" component of the CEFR.

Error Analysis aims to systematically identify and categorize learners' errors and to reveal their underlying sources. Within this framework, the errors of the participants were evaluated as either intralingual errors or negative transfer errors.

The findings indicate that Arabic-speaking learners produced a total of 1245 errors, 576 of which fell under Grammatical Accuracy, 148 under Vocabulary Control, and 521 under Orthographic Control. Persian-speaking learners, on the other hand, produced a total of 1390 errors, with 618 in Grammatical Accuracy, 213 in Vocabulary Control, and 559 in Orthographic Control.

Keywords: Language, teaching Turkish as a foreign language, error analysis, linguistic competence, Arabic, Persian, B1 Level, writing skills

ÖNSÖZ

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle birlikte insanlar yalnızca iletişim kurmak için değil; eğitim, mesleki gelişim ve kültürlerarası etkileşim gibi pek çok nedenle yabancı dil öğrenmeye yönelmektedir. Bu durum, İngilizcenin yanı sıra farklı dillere olan ilgiyi de arttırmıştır. Son yıllarda Türkiye'nin eğitim alanında uluslararası öğrencilere daha fazla kapı açması, göç hareketlerinin artması ve diplomatik ilişkilerinin iyileşmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenilen diller arasında öne çıkarmıştır.

Türkiye'ye eğitim amacıyla gelen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte Türkçe öğrenen öğrenci profili de çeşitlenmiştir. Özellikle Arapça ve Farsça konuşan öğrencilerin yoğunluğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir durum haline gelmiştir. Bu öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, alandaki araştırmaların önemini artırmakta ve öğretim sürecine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğreticilere, materyal geliştirenlere ve alana katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Ayrıca, farklı ana dile sahip öğrencilerin hangi alanlarda daha yoğun yanlış yaptığının ortaya konulması, öğreticilere öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan yanlışlara yönelik öneriler geliştirme fırsatı sunacaktır. Bu çalışmada, ana dili Arapça ve Farsça olan B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerinde yaptıkları yanlışlar tespit edilmiş ve bu yanlışlar Corder'in yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelenmiştir. Yapılan yanlışların sebebi dil içi - gelişimsel yanlışlar veya olumsuz ana dili aktarımı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sayesinde, öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler daha somut biçimde ortaya konmuş ve yanlışların sebepleri açıklığa kavuşturulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bir diğer amacı, öğretim sürecinde dikkate alınması gereken hususları ortaya koymak ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacak veriler sağlamak olmuştur.

Bahsedilen amaçlar doğrultusunda yapılan bu çalışmanın giriş bölümünde araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları ve sınırlılıkları

belirlenmiştir. Birinci bölüm olan Kuramsal Çerçeve bölümünde dil ile ilgili temel kavramlara, yabancı dil öğretiminde temel becerilere, D-AOBM'deki Dilsel Yetkinlik başlığında yer alan ögelere, karşıtsal dilbilim ve yanlış çözümlemesi yaklaşımına yer verilmiştir. Tezin ikinci bölümü olan Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz sürecine dair bilgiler verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümü olan Bulgular bölümünde toplanan verilerin analiz sonuçları paylaşılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde ise elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmam boyunca desteğini, değerli bilgilerini, güler yüzünü ve ilgisini hiçbir zaman esirgemeyen saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamda bana yol gösteren ve zaman ayıran değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Filiz Ferhatoğlu ve Doç. Dr. Gözde Demirel Fakiroğlu'na çok teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulanmasına imkân veren Yeni Yüzyıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi yöneticileri Sümeyra Özkan ve Zeynep Kayapınar hocalarıma, sınıflarında çalışma yapmama izin veren öğretmenlere ve gönüllü olarak çalışmaya katılan tüm öğrencilere çok teşekkür ederim. Ayrıca, Arapça konusunda her zaman yardımcı olan sevgili öğrencilerim Diala Ghanem ve Sara Zehni'ye; Farsça konusunda bana her an destek olan değerli öğrencim Arvin Ziaee'ye gönülden teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca yardımlarını hiç esirgemeyen ve fikirleriyle daima yol gösteren değerli arkadaşlarım Yasemin Özdemir, Ayşe Demirhas ve Ayşegül Gürsoy'a; tez sürecinde her anımda yanımda olan, desteğini ve dostluğunu daima hissettiren canım dostum Ecem Sakallı'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatım boyunca her zaman yanımda olan, sabır ve sevgileriyle bana güç veren anne ve babama; bu süreçte desteğini, anlayışını ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen hayat arkadaşım, eşim Cezmi Aslan'a sonsuz teşekkür ederim.

Pınar KÖKEN ASLAN
İSTANBUL, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ ……..……...……ii

ABSTRACT…….....iii

ÖNSÖZ ……..…….……iv

TABLOLAR LİSTESİ…….……..….x

ŞEKİLLER LİSTESİ.....xi

GRAFİKLER LİSTESİ…….…….…….....xii

KISALTMALAR LİSTESİ…….…….....xvii

GİRİŞ…….……..……....1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ile İlgili Temel Kavramlar…….……..…..…..……11

1.2. Dil ve İletişim İlişkisi.....14

1.2.1. İletişim Türleri.....16

1.2.1.1.Sözlü İletişim.....16

1.2.1.2. Yazılı İletişim.....17

1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler.....19

1.3.1. Dinleme Becerisi.....25

1.3.2. Konuşma Becerisi.....27

1.3.3. Okuma Becerisi.....28

1.3.4. Yazma Becerisi.....31

1.3.4.1. Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar.....32

1.3.4.1.1. Ürün Temelli Yaklaşım.....33

1.3.4.1.2. Süreç Temelli Yaklaşım.....33

1.3.4.2. Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....35

1.3.4.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yazma Becerisi.....39

1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Dilsel Yetkinlik Ögeleri.....45

1.4.1. Genel Dil Varlığı.....48

1.4.2. Söz Varlığı.....49
1.4.3. Dil Bilgisel Doğruluk.....51
1.4.4. Sözcük Denetimi.....53
1.4.5. Ses Bilimsel Denetim.....55
1.4.6. Yazım Denetimi.....59
1.5. Karşıtsal Dilbilim ve Karşıtsal Çözümleme.....62
1.5.1.Karşıtsal Çözümleme Tezleri.....63
1.5.2. Yanlış Çözümlemesi.....65
1.5.2.1. Yanlış Çözümleme Yöntemleri.....66
1.5.2.2. Yanlışların Sınıflandırılması.....68
1.5.2.3. Yanlışların Kaynakları.....69
1.5.2.4. Yanlış - Hata Ayrımı.....72

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....75
2.2. Çalışma Grubu.....75
2.3. Veri Toplama Araçları.....79
2.4. Verilerin Analizi.....80

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

3.1. Ana Dili Arapça ve Farsça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Hatalarının Dilsel Yetkinlik Ögelerine Göre İncelenmesi.....84
3.1.1. Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü.....84
3.1.2. Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Yanlışlar.....85
3.1.2.1. Biçim Bilgisel Yanlışlar.....87
3.1.2.1.1. İsim Çekim Eki Yanlışları..... 89
3.1.2.1.1.1. Hâl Eki Yanlışları.....89
3.1.2.1.1.1.1. Belirtme Eki Yanlışları 90
3.1.2.1.1.1.2. Yönelme Eki Yanlışları.....92

3.1.2.1.1.1.3. İlgi Eki Yanlışları.....93
3.1.2.1.1.1.4. Bulunma Eki Yanlışları.....94
3.1.2.1.1.1.5. Ayrılma Eki Yanlışları.....96
3.1.2.1.1.2. İyelik Eki Yanlışları.....97
3.1.2.1.1.3. Çoğul Eki Yanlışları.....99
3.1.2.1.1.4. Vasıta Eki Yanlışları.....100
3.1.2.1.1.5. Aitlik Eki Yanlışları.....101
3.1.2.1.1.6. Eşitlik Eki Yanlışları.....102
3.1.2.1.2. Fiil Çekim Eki Yanlışları.....103
3.1.2.1.2.1. Bildirme Kipi Yanlışları.....104
3.1.2.1.2.2. Tasarlama Kipi Yanlışları.....106
3.1.2.1.3.Yapım Eki Yanlışları.....108
3.1.2.1.4. Fiilimsi Yanlışları.....110
3.1.2.1.4.1. İsim Fiil Yanlışları.....111
3.1.2.1.4.2. Zarf Fiil Yanlışları.....111
3.1.2.2. Ses Bilgisel Yanlışlar.....112
3.1.2.2.1.Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları.....115
3.1.2.2.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları.....116
3.1.2.2.3.Ünsüz Yumuşaması Yanlışları.....116
3.1.2.2.4.Ünsüz Sertleşmesi Yanlışları.....116
3.1.2.2.5. Yardımcı Ses Yanlışları.....117
3.1.2.3. Söz Dizimsel Yanlışlar.....117
3.1.2.3.1. Cümle Öğelerinin Dizilişinden Kaynaklanan Yanlışlar.....120
3.1.2.3.2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Yanlışları.....121
3.1.2.3.3. İsim Tamlaması Yanlışları.....122
3.1.2.3.4. Sıfat Tamlaması Yanlışları.....123
3.1.2.3.5. Bağlaç Yanlışları.....123
3.1.2.3.6. Edat Yanlışları.....125
3.1.3. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Yanlışlar 126
3.1.3.1. Yanlış Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar.....128
3.1.3.2. Fazla Sözcük Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar.....131

3.1.3.3. Eksik Sözcük Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar.....132
3.1.3.4. Ana Dili / Başka Yabancı Dil Aktarımından Kaynaklı Yanlışlar.....134
3.1.4. Yazım Denetimi Ögesine Göre Yanlışlar.....139
3.1.4.1. Sözcüğün Yanlış Türetiminden Kaynaklanan Yanlışlar.....143
3.1.4.2. Harflerin Doğru Kullanılmamasından Kaynaklanan Yanlışlar.....143
3.1.4.2.1. Eksik Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar.....144
3.1.4.2.2. Fazla Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar.....145
3.1.4.2.3. Yanlış Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar.....146
3.1.4.3. Diğer Yanlışlar.....150
3.1.4.4. Büyük – Küçük Harflerin Yanlış Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar.....150
3.1.4.5.Noktalama İşaretlerinin Yanlış Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar.....151
3.1.4.6. Birleşik Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Yanlış Yazılmasından Kaynaklanan Yanlışlar.....152
3.1.4.7. Ayrı Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Yanlış Yazılmasından Kaynaklanan Yanlışlar.....153

SONUÇ.....155
KAYNAKÇA.....167
EKLER.....179

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.: Genel Yazılı Üretim……..……..…….40

Tablo 1.2.: Yaratıcı Yazma……..…….…42

Tablo 1.3.: Rapor ve Denemeler……...…….……..…….....…44

Tablo 1.4.: 2001 D-AOBM "Dilsel Yetenekler" ve 2021 D-AOBM "Dilsel Yetkinlik" Başlıklarının Alt Bölümleri ……..……..…..……47

Tablo 1.5.: 2021 D-AOBM Genel Dil Varlığı..……..……....…..…….48

Tablo 1.6.: 2021 D-AOBM'de Söz Varlığı..……..……..…..50

Tablo 1.7.: 2021 D-AOBM'de Dil Bilgisel Doğruluk..……..…….……..…52

Tablo 1.8.: 2001 D-AOBM'de Dilbilgisel Doğruluk..……..……..…….....…..53

Tablo 1.9.: 2021 D-AOBM'de Sözcük Denetimi..……..…..…….…….……..54

Tablo 1.10.: 2001 D-AOBM'de Sözcük Kontrolü..……..……..…….…….…55

Tablo 1.11.: 2021 D-AOBM'de Ses Bilimsel Denetim..……..…..……..……56

Tablo 1.12.: 2001 D-AOBM'de Yazım Kontrolü..……..…..……...……61

Tablo 1.13.: 2021 D-AOBM'de Yazım Denetimi..……..…..……..…….……61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1.: Roman Jacopson'un İletişim Şeması……...……...…..……15
Şekil 1.2.: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri……...……..……40
Şekil 1.3.: İletişimsel Dil Yetkinlikleri……...……...…….……46

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.1.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Cinsiyet Bilgisi……..……..……..76
Grafik 2.2.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Yaş Aralığı…….…….……..76
Grafik 2.3.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Eğitim Düzeyi…….……...…77
Grafik 2.4.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgisi…….……..78
Grafik 2.5.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Türkiye'de Yaşama Süreleri….……78
Grafik 3.1.: Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü……..84
Grafik 3.2.: Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Oranları……..……...…85
Grafik 3.3.: Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı…….…….85
Grafik 3.4.: Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Yanlışların Oranları…….86
Grafik 3.5.: Toplam Biçim Bilgisel Yanlış Sayısı……...……...…87
Grafik 3.6.: Biçim Bilgisel Yanlışların Oranları……..……..…88
Grafik 3.7.: Toplam Hâl Eki Yanlış Sayısı……..……...…90
Grafik 3.8.: Toplam Fiil Çekim Eki Yanlış Sayısı…….....……103
Grafik 3.9.: Toplam Ses Bilgisel Yanlış Sayısı…….……...……...112
Grafik 3.10.: Ses Bilgisel Yanlışların Oranları…….……...……113
Grafik 3.11.: Toplam Söz Dizimsel Yanlış Sayısı……...……118
Grafik 3.12.: Söz Dizimsel Yanlışların Oranları……..……...……118
Grafik 3.13. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı……...……127
Grafik 3.14. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Yanlışların Oranları……..…...……127
Grafik 3.15.: Yazım Denetimi Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı…….....…139
Grafik 3.16.: Yazım Denetimi Ögesine Göre Yanlışların Oranları…….....……140

KISALTMALAR LİSTESİ

A.Ö. : Ana Dili Arapça Olan Öğrenci

Bkz. : Bakınız

Bs. : Basım

D-AOBM : Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Ed. : Editör

F.Ö. : Ana Dili Farsça Olan Öğrenci

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER : Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

Vb. : Ve benzeri

GİRİŞ

Küreselleşme ve uluslararası etkileşimlerin artmasıyla dünyada İngilizceyle birlikte farklı bir yabancı dil öğrenme gereksinimi de gün geçtikte artmaktadır. Bu süreçte Türkiye'nin ticaret, sanayi, endüstri, uluslararası ilişkilerde gösterdiği gelişimle jeopolitik konumu, tarihi ve coğrafi güzelliklere sahip olması gibi etkenler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasında öne çıkarmıştır (Göçer, 2018: 171). Çünkü günümüzde dil, yalnızca bir iletişim aracı olmaktan çıkmış ve bireylerin bilgiye erişmesini, mesleki olarak gelişmesini, eğitim almasını mümkün kılan temel bir unsur haline gelmiştir.

Türkçe öğrenen öğrenci profili de bahsedilen sebeplerle birlikte çeşitlenmeye başlamış, Türkiye'ye eğitim almak için gelen öğrencilerin, özellikle de ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin sayısı artmıştır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gün geçtikçe gelişen ve yeni çalışmaların yapıldığı bir alan haline gelmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlanması ve bazı sorunlarla karşılaşması bu alanda yapılan çalışmaların önemini arttırmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisinde daha fazla zorlanmaları ve yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor gelişmesi (Durmuş, 2013:208) bu konuyla ilgili pek çok çalışmanın yapılmasına yol açmıştır. Çünkü yazma becerisi yalnızca dilin biçim bilgisel özelliklerinin yansıtıldığı bir alan değil, aynı zamanda söz dizimi, söz varlığı, yazım ve noktalama kuralları gibi birçok dilsel özelliğin ölçüldüğü önemli bir üretici dil becerisidir. Buna alfabe farklılığı ve farkı dil ailesine mensup dillerin dil bilgisel özellikleri de eklendiğinde, öğrenciler için yazılı anlatım becerisi karmaşık ve zorlu bir süreç haline gelmektedir. Bu nedenle öğrenciler yazılı anlatımlarında pek çok yanlış yapmaktadır. Bu yanlışların sistematik bir şekilde incelenmesi, öğrencilerin hangi alanlarda daha çok zorlandığının anlaşılması ve öğrenim süreçlerine yönelik öneriler geliştirilmesi bakımından önemlidir.

Yanlışların sistematik bir şekilde sınıflandırılması, öğrencilerin eksikliklerinin hangi alanlarda yoğunlaştığını göstererek öğretim sürecinde dikkat edilmesi ve öncelik verilmesi gereken yerlerin tespit edilmesini sağlar. Bu durum, üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretim programlarının ve kullanılan materyallerinin değiştirilmesi veya geliştirilmesi açısından da önemlidir. Bu

bağlamda yazma becerisine yönelik yanlış analizleri yalnızca öğrencilerin hedef dildeki gelişimlerini değil, aynı zamanda alanın gelişimini de etkilemektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma becerisinde yapılan yanlışların analiziyle ilgili pek çok çalışma yapılmış ve ortaya kimi zaman benzer kimi zaman da farklı sonuçlar konmuştur. Alan yazını incelendiğinde de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptıkları yanlışların belirlenmesi ve çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılması ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin yanlışlarının doğrudan karşılaştırmalı şekilde incelendiği çalışmaların sayısı sınırlıdır.

Bölükbaş (2011), İstanbul Üniversitesinde ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla incelemiştir. Araştırmada 20 öğrenciye bir konu verilmiş ve 250-300 kelimelik birer kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen veriler dilbilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları başlıklarına göre sınıflandırıldıktan sonra yanlışların sebepleri yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre olumsuz aktarım ve dilsel gelişim yanlışları olarak iki başlıkta değerlendirilmiştir. Değerlendirilme sonucunda öğrencilerin en fazla yazım ve noktalama (%54,58), ardından dil bilgisi (%16,39), sözcük seçimi (%15,59) ve son olarak söz dizimi (%13,17) başlıklarında yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

İnan (2013) yüksek lisans tezinde İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları tespit edip bu yanlışları çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Nicel ve nitel özelliklere sahip karma araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki nicel sonuçlarda öğrencilerin orta düzeyde bir başarı gösterdikleri; nitel sonuçlarda ise yazım, noktalama, ses bilimsel, sözcük - anlamsal, biçim - söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yazma çalışmalarında cinsiyet ve ana dil değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Çetinkaya (2014), makalesinde B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan 50 öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre analiz etmiştir. Öğrencilerin yazılı

anlatımında toplam 337 yanlış belirlenmiş olup bu yanlışlar dilsel, bilişsel işlemleme ve iletişimsel olmak üzere üç ayrı bakış açısıyla birlikte değerlendirilmiştir. Öğrenciler dilsel özelliklerine göre en fazla biçimbilimsel (%51,93), bilişsel işlemleme özelliklerine göre en fazla değiştirim (%54,90) ve iletişimsel özelliklerine göre en fazla bölümsel (%81,31) yanlış yapmıştır.

Boylu (2014), çalışmasında İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki 120 öğrencinin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları zorlukları ve yanlışları incelemiştir. Yanlışlar; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve yazım yanlışları olmak üzere dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Makalenin dikkat çekici yönlerinden biri, yanlışların sayı ya da yüzde olarak verilmemesidir. Boylu, yanlışları nicel olarak ifade etmemiş, bunun yerine örnekler üzerinden nitel bir değerlendirme yapmıştır.

Bakır (2015) doktora tezinde C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 172 öğrencinin yazılı anlatım çalışmaları, öğrenme yaklaşımları ve yazma becerisi öz yeterliklerini incelemiş ve öğrencilerin bu alanlarda yaptığı yanlışları tespit etmiştir. Veri toplama sürecinde yazılı anlatım çalışmaları, kişisel bilgi formu ve yazma becerisi öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bakır, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptığı yanlışları belirledikten sonra bu yanlışlarla öğrenme yaklaşımları ve yazma becerisi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi açıklamıştır. Yazılı anlatım kâğıtlarında yanlışlar sesbilim, biçimbilim, cümle düzeyi, yazım ve noktalama başlıkları altında analiz edilmiştir. Öğrencilerin kâğıtlarında toplam 2139 yanlış belirlenmiş ve en fazla yanlışı biçimbilim (%33,70), en az yanlışı cümle düzeyinde (%16,23) yaptıkları ifade edilmiştir.

Islıoğlu (2015), doktora tezinde Türkiye'ye Erasmus öğrenci değişim programıyla gelen ve İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde A1 ve A2 seviyesinde Türkçe derslerine katılmış 51 öğrenciye uyguladığı etkinlikleri incelemiştir. Dil bilgisi uygulamalarındaki yanlışları ad çekim ekleri, eylem çekim ekleri ve eklerin sözcüklere ulanması sırasında görülen yanlışlar olmak üzere üç başlıkta incelemiştir. Öğrencilerin toplam 2429 yanlış yaptığı belirlenmiştir. Bu yanlışların 1104'ünün ad çekim ekleri, 546'sının eylem çekim ekleri ve 779'unun eklerin sözcüklere

eklenmesi sırasında ortaya çıkan veya eklenmemesinden kaynaklanan ses olaylarıyla ilgili olduğu ifade edilmiş ve yanlışların sebepleri açıklanmıştır.

Atalan (2017) yüksek lisans tezinde Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 60 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Farklı ana dillere sahip öğrencilerin yaptıkları yanlışları yanlış çözümlemesi yaklaşımı ve Keshavarz'ın yanlış analizi tasnifine göre incelenmiştir. Çalışmada toplam 1307 yanlış tespit edilmiş; bunların büyük çoğunluğunu biçimbilimsel yanlışlar (744) oluşturmuştur. Bunu yazım-noktalama (268), sözlüksel-anlamsal (234) ve sözdizimsel (61) yanlışlar takip etmiştir.

Önder (2017), yüksek lisans tezinde Dokuz Eylül Üniversitesi'nde farklı ülkelerden gelen ve farklı ana dillere sahip olan A2, B1 ve B2 düzeyindeki 65 öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları yanlış çözümleme yöntemiyle incelemiştir. Önder, yanlışları sesdizgisel, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel ve yazımsal yanlışlar şeklinde sınıflandırdıktan sonra toplam 6156 yanlış olduğunu tespit etmiştir. En çok yazımsal yanlış (%37,1), ardından biçimbilimsel (%23,4), sözdizimsel (%23,3), sesdizgisel (%8,4) ve son olarak en az anlambilimsel yanlış (%7,8) yapılmıştır. Ayrıca, en çok yanlış yapılan seviyenin B1 ve en çok yanlış yapılan alanın yazım ve noktalama olduğunu söylemiştir.

Kırbaş (2017) yüksek lisans tezinde, Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki 48 öğrencinin kur bitirme sınavlarındaki yazılı anlatım kâğıtlarını incelemiştir. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada yanlışlar ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri adında beş ana başlıkta analiz edilmiştir. Toplamda 2189 yanlışın tespit edildiği çalışmada en fazla yanlışın ses bilgisinde (%40,6) olduğu belirlenmiştir. Ses bilgisinin ardından en fazla yanlış yazım bilgisi ve noktalama işaretleri (%25,9) başlığında görülürken bunu biçim bilgisi (%12,7), anlam bilgisi (%10,5) ve söz dizimi (%10,3) yanlışları takip etmiştir.

Tolar (2019) ise yüksek lisans tezinde diğerlerinden farklı bir sınıflandırma belirlemiş ve öğrencilerin yaptıkları biçim bilgisel ve ses bilgisel yanlışları da yazım yanlışları başlığı altında incelemiştir. Elde edilen verilerdeki yanlışlar "Noktalama ve Yazım (ses bilgisi - dil bilgisi - sözdizimi) Yanlışları" ile "Süreç Temelli ve Unutma

Kaynaklı Yanlışlar" başlıkları altında verilmiştir. Çalışmanın örneklemi B2 seviyesindeki 40 öğrenci ve 11 Türkçe öğretim elemanından oluşmaktadır. Betimsel veri analizi modelinin kullanıldığı çalışmada farklı ana dillere sahip 40 öğrencinin 80 adet yazılı kâğıdı üzerinde 790 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışlar "Yazım Yanlışları" başlığında altında 54 alt başlıkta incelenmiş ve ardından 11 öğretim elemanının yanlışlarla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Tespit edilen yanlışlardaki en yüksek oran %90'lık bir oranla büyük harflerin kullanımında yapılan yanlışlar olmuştur. Bunu virgül ve söz dizim yanlışlarıyla (%67,50) bağlaç yanlışları (%62,50) takip etmiştir.

Kahraman (2019), yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça olan A1 ve A2 seviyelerindeki 80 öğrencinin yazılı anlatım becerisinde yaptıkları yanlışları incelemiştir. Yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelenen yanlışlar; ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım- noktalama yanlışları olmak üzere beş ana başlıkta analiz edilmiştir. Araştırmada A1 seviyesindeki öğrencilerin toplam 1316, A2 seviyesindeki öğrencilerin 1640 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Her iki seviyede de öğrenciler de en fazla yazım - noktalama yanlışı, en az ise söz dizimsel yanlış yapmıştır. Öğrencilerin yanlışları olumsuz ana dil aktarımı ve dil içi - gelişimsel yanlışlar kapsamında incelenmiştir.

Bulut (2022), yüksek lisans tezinde ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Tezinde Alanya'daki özel kurslar ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 30 öğrenciden kompozisyon örnekleri toplamıştır. Öğrencilerin yanlışları biçim bilgisi, ses bilgisi, söz dizimi ve yazım - noktalama olmak üzere dört ana başlıkta incelenmiştir. Elde edilen verilerde öğrencilerin toplam 1424 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki öğrencilerin 928, B2 seviyesindekilerin ise 496 yanlış yaptığı belirlenmiştir. B1 seviyesinde en çok yanlış %36,53 oranla biçim bilgisinde görülürken, bunu %23,82 ile ses bilgisi ve %23,49 ile yazım–noktalama yanlışları takip etmiştir. B2 seviyesinde ise en fazla yanlış yine biçim bilgisinde (%41,13) ve ardından yazım–

noktalama alanında (%27,01) tespit edilmiştir. B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin en az yanlış yaptığı başlık ise söz dizimi olmuştur.

Yapılan çalışmalar yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları farklı sınıflandırmalarla ortaya koymakta ve bu yanlışların sebeplerini detaylı olarak incelemektedir. Ancak alandaki çalışmalar incelendiğinde, farklı ana dillere sahip öğrencilerin yazma becerilerinde yaptıkları yanlışları karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Türkçe ile Arapça ve Farsça arasında tarihsel süreçte yoğun etkileşim ve kelime alışverişi olmasına rağmen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisinde karşılaştıkları zorlukların ayrıntılı olarak incelenmesi ve sebeplerinin irdelenmesi önem taşımaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle yürütülen bu çalışmada; B1 seviyesinde Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar, D-AOBM ölçütleri temel alınarak sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. İki grupta gözlenen yanlışlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Araştırmanın bulgularının dil öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve öğreticilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları incelemektir. Öğrencilerin biçim bilgisel, ses bilgisel, söz dizimsel, sözcük ve yazım-noktalama yanlışları incelendikten sonra yanlışlar, D-AOBM'deki Dilsel Yetkinlik başlığına göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların başta öğreticiler ve materyal geliştiriciler olmak üzere alana katkı sunması hedeflenmiştir. Ayrıca, ana dillere göre yoğunlaşan yanlış türlerinin sunulduğu veriler sayesinde, öğreticiler ile materyal geliştiricilerin yöntem ve materyalleri gereksinimlere uygun biçimde uyarlamalarına destek olmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yazma becerisiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaların

bulunduğu görülmektedir. Ancak mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu bir ana diline odaklandığı için farklı ana dillere sahip öğrencilerin yazma çalışmalarının karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, alanda yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları D-AOBM'nin Dilsel Yetkinlik başlığına göre sınıflandırarak incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Yanlışların D-AOBM'nin Dilsel Yetkinlik başlığına göre sınıflandırılması, mevcut çalışmalardaki sınıflandırmalardan farklı bir yaklaşım ortaya koymakta ve elde edilen bulguların uluslararası ölçütlerle karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır.

Çalışmadaki bulguların, öğrencilerin ana dillerine göre yanlışlarının yoğunlaştığı başlıkları görünür kılması ve bu sayede öğretim yöntemlerinin gereksinimlere uygun biçimde belirlenmesine katkı sunması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini "Ana dili Arapça ve Farsça olan B1 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler, D-AOBM'deki Dilsel Yetkinlik başlığına göre yazılı anlatım becerisinde hangi yanlışları yapmaktadır?" sorusu oluşturmaktadır. Aşağıda verilen alt problemler aracılığıyla bu problem cümlesindeki soruya cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Bu çalışmada ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptıkları yanlışların ana dillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin D-AOBM'deki Dilsel Yetkinlik başlıklarından olan Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi ögelerine göre yaptıkları yanlışlar nelerdir?

- Öğrencilerin ana dillerine göre Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi başlıkları yazmalarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrenciler Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi ögelerinde ana dillerine göre en fazla hangi başlıkta yanlış yapmıştır?
- Öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yer alan biçim bilgisel, ses bilgisel ve söz dizimsel yanlışları nelerdir?
- Öğrenciler, ana dillerine göre biçim bilgisel yanlışlarda en fazla hangi alt başlıkta yanlış yapmıştır?
- Öğrenciler, ana dillerine göre ses bilgisel yanlışlarda en fazla hangi alt başlıkta yanlış yapmıştır?
- Öğrenciler, ana dillerine göre söz dizimsel yanlışlarda en fazla hangi alt başlıkta yanlış yapmıştır?
- Öğrencilerin Sözcük Denetimi ögesinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?
- Öğrenciler Sözcük Denetimi ögesinde, ana dillerine göre en fazla hangi alt başlıkta yanlış yapmıştır?
- Öğrencilerin Yazım Denetimi ögesinde yaptıkları yanlışlar nelerdir?
- Öğrenciler Yazım Denetimi ögesinde, ana dillerine göre en fazla hangi alt başlıkta yanlış yapmıştır?

Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırma ile ilgili varsayımlar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yazma çalışmasındaki soruyu anlayıp 175-200 kelimelik bir kompozisyon yazabilecek düzeyde oldukları kabul edilmiştir.
2. Yapılan çalışmada, B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin, ana dillerinden kaynaklanan yapısal farklılıklar ve dil öğreniminde karşılaştıkları çeşitli sorunlar nedeniyle yazılı anlatımlarında yanlış yaptıkları varsayılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan yanlışların, onların dil yeterlilikleri hakkında doğru bir fikir verdiği varsayılmıştır.

3. Çalışmada yanlışların sınıflandırılmasında esas alınan D-AOBM ölçütlerinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlarını sistemli ve nesnel biçimde incelemek için geçerli ve güvenilir bir temel sağladığı varsayılmıştır.
4. Çalışmaya katılan öğrencilerin yazma çalışmalarının, B1 düzeyinde Türkçe öğrenen, ana dili Arapça ve Farsça olan diğer öğrencilerin yazma çalışmalarının genel özelliklerini de yansıttığı varsayılmıştır.
5. Çalışma grubu Yeni Yüzyıl Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezinden seçildiği için, bu merkezde kullanılan Yeni İstanbul A1, A2 ve B1 kitaplarındaki dil bilgisi kuralları ve söz varlığının öğrenciler tarafından bilindiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezinde eğitim almakta olan B1 seviyesi öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Yeni Yüzyıl Üniversitesinde A1'den C1'e kadar bütün kurlar olmasına rağmen çalışma grubu B1 seviyesi ile sınırlıdır. Bunun sebebi ise A1 ve A2 düzeylerinde yanlış çeşitliliğinin, B2 ve C1 seviyelerinde ise yanlış sayısının az olacağının öngörülmesidir. B1 seviyesi, öğrencilerin fiilimsiler ve zarf fiiller gibi daha karmaşık dil bilgisi konularıyla ilk kez karşılaştıkları ve daha uzun metinler yazmaya başladıkları seviyedir. Bu özellikleri sebebiyle, farklı türlerde yanlışların ortaya çıktığı eşik düzey olması bakımından, araştırmanın amacına en uygun seviye olarak belirlenmiştir.
2. Çalışma grubu, 2024-2025 öğretim yılında 8 haftalık B1 kurunun 7. haftasını bitirmiş ana dili Arapça olan 20, Farsça olan 20 öğrenciden oluşmaktadır. B1 seviyesinde olup aynı dönemde eğitim gören ve diğer ülkelerden gelen öğrenciler çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.
3. Araştırmanın çalışma grubunda ana dili Arapça olan öğrenciler farklı ülkelerden (Suriye, Lübnan, Mısır vb.) olmasına rağmen Farsça olan öğrenciler yalnızca İranlıdır. Farsçanın konuşulduğu Afganistan ve Tacikistan gibi diğer ülkelerden gelen öğrenciler ülkelere göre Farsçanın farklılık

göstermesi ve bu ülkelerde konuşulan diğer dillerin etkili olması ihtimalinden dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir.

4. Araştırmada yanlışların analizi yapılırken Yeni Yüzyıl Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezinde kullanılan Yeni İstanbul A1, A2 ve B1 kitapları esas alınmıştır. Yanlışların farklı şekilde düzeltilmesi mümkün olsa da bahsedilen ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konuları ve söz varlığına göre analiz edilmiş, böylece yanlışların öğrencilerin eğitim aldıkları programa göre incelenerek düzeltmelerin de bu çerçevede yapılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilmediği varsayılan dil bilgisi konuları ve kelimler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.
5. Yazma çalışması toplanılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yabancı dil bilgisi ve Türkiye'de yaşama süresi gibi demografik bilgileri yalnızca çalışma grubunu tanımlamak amacıyla verilmiş ancak bu bilgilerin yanlışlarla ilişkisi araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bunun sebebi, tesadüfi olarak belirlenen öğrencilerin demografik bilgilerinin birbirine yakın çıkmasından dolayı bu bilgilerle yanlışlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasıdır. Ayrıca, söz konusu bilgiler ile yanlışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, araştırmanın kapsamını çok fazla genişleteceği ve temel amacın dışına çıkılmasına yol açacağından ötürü araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.
6. Araştırmanın bulguları D-AOBM'nin Dilsel Yetkinlik başlığının Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi başlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Dilsel Yetkinlik'in diğer başlıklarından olan Genel Dil Varlığı ve Söz Varlığı başlıkları öğrencilerin verdiği tek bir yazma örneğiyle yanlışları saptamanın mümkün olmaması ve kapsamlarının geniş olması sebebiyle araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Sesbilimsel Denetim başlığı ise konuşma becerisiyle ilgili olduğundan çalışma kapsamına alınamamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ile İlgili Temel Kavramlar

Güncel Türkçe Sözlük'te **dil;** "düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı", "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi" ve "bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi" olarak tanımlanır (https://sozluk.gov.tr/). Prof. Dr. S. Seyhun Topbaş, dilin yalnızca bireyler arası iletişimi sağlamadaki rolünden değil; düşünce, grup kimliği ve kültür aktarımı rollerinden de bahseder. Dili kendimizle içsel bir konuşma yaptığımız zamanlarda da kullanırız. Bu durumda dil, kendimizle iletişimimizin de temel aracı haline gelir (Topbaş, 2015: 14). Her ülkenin ortak bir dili vardır. Bu durumda dil aynı zamanda bir topluluğa veya millete olan aidiyetimizin de aracı konumundadır. Dilin bir diğer önemli rolü ise kültürel aktarımı sağlamasıdır. Dil sayesinde bir topluluğun yaşam tarzı, gelenekleri ve dünya görüşü nesilden nesle aktarılır (Topbaş, 2015: 15). Dolayısıyla dil "aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün de aynasıdır" (Aksan, 2020:13). Ergin'e göre ise dil; tabii bir vasıta, canlı bir varlık, gizli antlaşmalar sistemi ve içtimai bir müessesedir (Ergin, 2013:3). Kısacası; kuralları olan, büyüyen, gelişen, değişen ve canlı bir varlık olan dil en temel anlamıyla kuşaktan kuşağa aktarılan sözlü ve yazılı iletişimin en temel aracıdır.

Türk Dil Kurumu **ana dili** kavramını "çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlar (https://sozluk.gov.tr/). Ana dili, birçok farklı kaynakta **birinci dil** olarak da geçer. İnsanın ilk kez tanıştığı, ailesinde ve çevresinde görüp maruz kaldığı ve ilk öğrendiği dil ana dilidir (Durmuş, 2013:15). Gramer Terimleri Sözlüğü'nde (Korkmaz, 1992:8) ise ana dili "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" şeklinde tanımlanmıştır. Fakat ana dil ve ana dili kavramları sıklıkla karıştırılır. *Güncel Türkçe Sözlük*'te **ana dil** "zaman içerisinde ses, biçim ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış

olan dillerin ortak kaynağı kabul edilen dil." olarak tanımlanır (https://sozluk.gov.tr/). Gramer Terimleri Sözlüğü'nde (Korkmaz, 1992:8) ise "Bugün ses yapısı, şekil yapısı anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerinin temeli Latince gibi." tanımına yer verilir. Ana dil ile ana dili kavramlarının farklı anlamlarda kullanılması ana sözcüğünün iki farklı anlamından kaynaklanır. Bildiğimiz gibi ana sözcüğü hem temel, esas hem de anne anlamlarına gelir (https://sozluk.gov.tr/). Ana dil kavramındaki ana sözcüğü ise temel, esas anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla ana dil, içinde başka diller de barındıran kaynak dildir (Oruç, 2016a: 313).

Bir çocuk için ana dilini öğrenme değil edinme süreci söz konusudur. Çünkü çocuk yaşamının ilk beş yılında maruz kaldığı iletişim dilini belli bir sürede edinir. Bu durumda edinim "doğal ortamlarda deneyimlerle öğrenilen beceriler" olarak tanımlanabilir (Yağmur, 2018:182). Yaşamın ilk beş yılından sonra edinme süreci bitip öğrenme sürecine geçildiğinde ise ana dili kavramının yerini ikinci dil alır. Mustafa Durmuş **ikinci dil** kavramını geniş anlamıyla "kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dil" olarak tanımlarken dar anlamıyla "belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen temel rol oynayan dil" tanımını yapar (Durmuş, 2013:16). Buna İngilizcenin birçok ülkede iletişimi devam ettirebilmek için ikinci dil olarak kullanılması örnek verilebilir.

"Belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dil" (Durmuş, 2013:16) ve "bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil" (Yağmur, 2018: 183) **yabancı dil** kavramını açıklamak için yapılan tanımlardır. Richards ve Schmidt hazırladıkları sözlükte, yabancı dilin belirli eğitim programlarıyla iletişim kurmak veya hedef dilde okuyabilme amacıyla öğretildiğini söyler (Richards ve Schmidt, 2010:224). Şerife Oruç, Henrici ve Riemer'ın yabancı dil tanımını "tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretmek" şeklinde aktarır (Oruç, 2016b: 288). Günümüzde

yabancı dil iletişim kurma amacıyla birlikte eğitim, uluslararası ilişkiler, bilimsel veya ticari amaçlarla öğrenilmektedir. Yabancı dil hangi amaçla öğrenilirse öğrenilsin bireylere farklı pencerelerden bakabilme ve farklı kapılar açma imkanları sunduğu için büyük önem taşımaktadır.

İkinci dil ile yabancı dil öğrenimi arasındaki farkları Mustafa Durmuş, Klaus Liebe- Harkot'tan maddeler halinde aktarır. İkinci dil ile yabancı dil arasındaki en büyük fark ikinci dilin okulda öğrenilse dahi belli bir eğitim programına bağlı kalınmadan öğrenilmesidir (Durmuş, 2013: 17). Evde ve sokakta çevresiyle farklı bir dilde konuşan çocuk, okula gittiğinde o ülkenin resmi dilini öğrenmeye başlar. Fakat bunu öğrenirken belli bir dil öğretim programını takip etmez. Çocuk; öğretmeninden ve arkadaşlarından o dili duyarak, adeta maruz kalarak öğrenir. Buna Almanya'da doğan Türk çocuklarının evde ailesiyle Türkçe konuşup okulda Almanca öğrenmesi örnek gösterilebilir. İkinci dil ile yabancı dil arasındaki bir diğer önemli fark ise yaş faktörüdür. İkinci dil öğrenimi beş yaşından sonra, genellikle ilkokulla birlikte başlarken yabancı dil öğrenimi 11-12 yaşlarında başlar. Yabancı dil öğrenenler öğretmenleri tarafından belli bir eğitim programına tabi tutulup hedef dille ilgili gramer ve çalışma kitaplarına sahiptir. İkinci dil öğrenen çocuklar ise yalnızca okulun kullandığı resmi dildeki kitaplara ve onlara gönüllü olarak yardım eden bir öğretmene sahiptir (Durmuş, 2013: 18). Dolayısıyla ikinci dil için bir gereklilik söz konusuyken yabancı dil öğrenimi isteğe bağlı olarak gerçekleşir. Şerife Oruç, ikinci dil ile yabancı dil arasındaki başka bir farka da dikkat çeker. İkinci dilin ülke içindeki insanlarla iletişim kurmak için öğrenildiğini yabancı dilin ise ülke dışındaki yabancı insanlarla iletişim kurmak için öğrenildiğini söyler (Oruç, 2016b:288). Tüm bu tanımlardan anlaşıldığı üzere ikinci dil ile yabancı dil arasındaki temel farkı hedef dili öğrenme amacı, dilin öğrenildiği ve kullanıldığı yer ile iletişim faktörü oluşturur.

Yabancı dil öğretiminde amaç, hedef dildeki bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmaktır. Dil öğretiminde dört temel beceri üzerinde durulmaktadır. Bunlar okuma ve dinleme alımlayıcı becerileri ile konuşma ve yazma üretici becerileridir. Dört temel becerinin öğretim sürecinde de öğrencinin dili kullanabilmesi ve kolaylıkla iletişim kurabilmesi amaçlanır. Çünkü günümüzde dil sosyal etkileşim

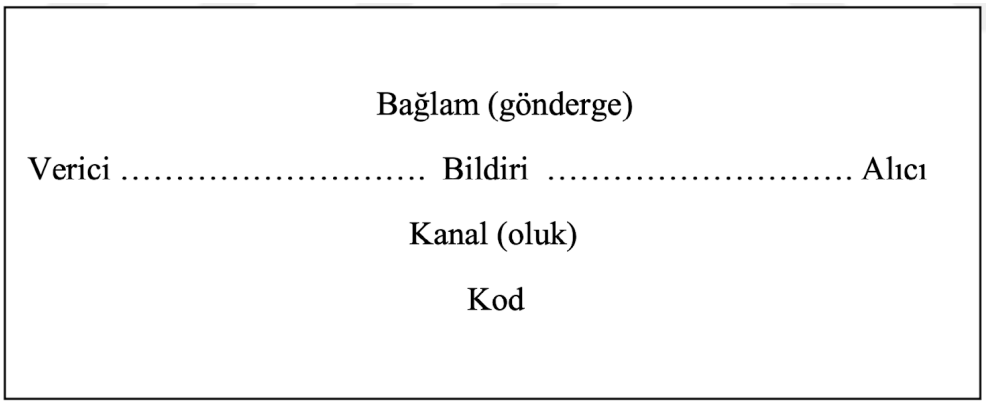
aracı olarak görülmekte ve öğrencinin hedef dille ilgili öğrendiği bilgileri günlük yaşamda kullanması hedeflenmektedir (Güneş, 2018: 37-38).

1.2. Dil ve İletişim ilişkisi

Kısaca kaynak ve alıcı arasındaki çeşitli bilgi alışverişi olarak tanımlanan **iletişim** kavramı *Güncel Türkçe Sözlük'te* "duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması" olarak tanımlanır (www.tdk.gov.tr). Günay ise iletişimi "bilginin iki kutup arasında değiş tokuş edilmesi" olarak tanımlamaktadır (Günay, 2004: 214). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere iletişimin karşılıklı olması esastır. İnsanın doğduğu ilk günden itibaren bir şekilde çevresiyle iletişim halinde olduğunu varsayarsak iletişim ile insanlığın tarihini eşdeğer görmek mümkündür. İletişimin farklı bilim dallarında farklı tanımları yapılmaktadır. Fakat hepsinin ortak özelliği insanlar arasındaki iletişimin "insanların duygu, düşünce, bilgi, yargı vb. kavramları belirli kodlar ve simgeler aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürmesi"dir (Yalçın ve Şengül, 2007: 750).

Dilin asıl işlevi bireyler arasındaki iletişimi sağlamaktır. Dil olmadan iletişim gerçekleşemez çünkü dil olmadan işaret ve semboller belli bir düşünce kalıbına sokularak dış dünyaya aktarılamaz (Yalçın ve Şengül, 2007: 751). Ancak iletişimi gerçekleştirmenin tek yolu dil değildir. Jest ve mimikler, yüz ifadeleri ve hareketler de iletişimin bir parçasıdır (Danishauskas, 2017:1). Yine de iletişim kurmanın en kolay ve vazgeçilmez yolu dili kullanmaktır. Diğerleri çoğunlukla iletişime yardımcı olmak için kullanılan ögelerdir. İletişim yeryüzündeki bütün canlılar arasında ortak bir özellik olmasına rağmen insanların kurduğu iletişim diğer canlıların iletişiminden ayrılır. Çünkü "canlılar içinde yalnız insan simge (sembol) yaratma özelliğine sahiptir" (Zıllıoğlu, 2020: 24). Örneğin insan, yıldızları eliyle boşluğa veya bir kâğıda yıldız çizerek karşısındaki insana anlatabilir. İnsanların iletişimini diğer canlıların iletişiminden ayıran diğer fark ise insanlar arasındaki iletişimin yalnızca kalıtımsal olmamasıdır. İnsanlar doğuştan gelen kalıtsal iletişim kurma özelliklerinin yanında kendi simge sistemlerini oluşturup bir sonraki nesle öğretmiş ve aktarmışlardır (Zıllıoğlu, 2020: 39).

İnsanlar, temel iletişim araçları olan dili kullanarak dış dünya ile ilişki kurar. İletişimin gerçekleşmesi için Roman Jacopson (1987:66) zorunlu olan altı ögeden bahseder. Bunlar olmadan sağlıklı bir iletişim kurulması mümkün değildir. Bu ögeler; verici, alıcı, bağlam, bildiri, kanal ve koddur (Günay, 2004: 219-220). **Verici**, konuşan bilgiyi diğerine aktaran kaynaktır. **Alıcı**, kaynaktan aktarılan bilgiyi aldıktan sonra algılayarak çözümlemesini yapan kişi ya da başka bir şeydir. Günay, alıcı ve vericinin yalnızca kişilerden oluşmayacağının altını çizer. Mesajı gönderen ve alanlar birer kişi olabileceği gibi başka şeyler de olabilir. Örneğin, verici "bir film stüdyosu, matbaa, [veya] radyo" olabilir (Günay, 2004:220). **Kod** iletişim kurmak için kullanılan her şeydir. Bu bir dil olabileceği gibi jestler, mimikler, el ve kol hareketleri de olabilir. **Kanal,** vericinin bilgiyi alıcıya aktarırken kullandığı bütün iletişim yollarıdır. Kitle iletişim araçları, mesaj ve konuşma iletişim kurarken kullandığımız kanallardır**. Bağlam** ya da gönderge, Günay tarafından (2004: 231) "vericinin alıcıya aktardığı sözcelerin içeriği" olarak tanımlanır. Son olarak **bildiri** ise iletişimde olmazsa olmaz ögelerden biridir. Kaynağın alıcıya aktardığı her türlü iletidir. Bu bir bilgi ya da mesaj olabildiği gibi hareket, çizim, şekil veya duygu olabilir. Bildiri olmadan vericinin alıcıyla iletişim kurması mümkün değildir (Günay, 2004: 219-232).



Şekil 1.1: Roman Jacopson'un İletişim Şeması (Günay, 2004: 220)

Kısacası iletişimde "verici", "alıcı"ya bir "bildiri" gönderir. Bu bildirinin alıcı tarafından anlamlandırılabilmesi için iki taraf da aynı "bağlam"a sahip olmalıdır. Yani bildirideki göstergelerin karşılığının gerçek dünyada bilinmesi gerekir. Doğal

dil ya da dil dışı dizge veya göstergeler "kod" olarak bilinir (Günay, 2004:224). Bildirinin gönderilebilmesi için ise kâğıt, ses ya da hareket olabilen bir "kanal"a ihtiyaç duyulur. İletişim tüm bunlar arasında kurulan bağlantı sayesinde gerçekleşir.

1.2.1. İletişim Türleri

Dil ile gerçekleşen iletişim türleri sözlü ve yazılı olmak üzere ikiye ayrılır. Sözlü iletişim dilin varoluşuyla paralel bir çizgide ilerlerken yazılı iletişimin tarihi milattan önce 3000'li yıllara dayanmaktadır (Batu ve Yanık, 2021: 725). Sözlü ve yazılı iletişim Saussure'nin ortaya koyduğu dilsel göstergeler açısından farklılık gösterir. Dilsel göstergeler ses ve yazı olarak ikiye ayrılmıştır. "Ses göstergesi gelişerek söz; çizgi göstergesi gelişerek yazıyı [oluşturmuştur]" (Günay, 2004: 91-92).

1.2.1.1. Sözlü İletişim

Sözlü dil Günay (2004:92) tarafından "insanların birbiriyle anlaşmak için sesli olarak kullandığı göstergeler dizgesi" ve "konuşmaya dayalı dil" olarak tanımlanır. Sözlü iletişimin tarihi neredeyse dilin doğuşu ile eşdeğerdir. Çobanlı Erdönmez (2019:83), sözlü iletişimin insanların ilk çağlarda kullandıkları "işaretler, çağırmalar ve sinyaller[in]" yeterli olmamasıyla gelişmeye başladığını dile getirmiştir.

Sözlü iletişim türünde verici ve alıcı ile sözün üretimi ve tüketimi aynı zaman diliminde yer alır. Bu durum "ses hacmi, ses perdesi, hız, kalite, tonlama ve telaffuz, stil, dinleme, geri bildirim, beden dili, öz anlayış" (Çobanlı Erdönmez, 2019:87) gibi unsurların sözlü iletişime doğrudan katkı sağlamasına olanak tanır. Bu unsurlara beden dilinin de eşlik etmesiyle sözlü iletişim daha etkili hale gelir. Nitekim, Günay Karaağaç (2019:60) da insan dilinin konuşmada kullanılmasının daha sık ve başarılı olduğunu vurgulamaktadır.

Sözlü iletişimin yazılı iletişim türüne göre daha dinamik ve etkileşimli bir yapısı vardır. Çünkü sözlü iletişimde yukarıda da söylendiği gibi alıcı ve verici bir arada ve aynı zaman diliminde yer alır. Fakat yazılı iletişimde alıcı ve verici aynı zaman diliminde yer almaz ve karşı karşıya değildir. Belli bir süre devam eden sözlü iletişimde anlaşılmayan noktaları alıcı ve verici birbirine sorabilir ve yanlış

anlaşılmaları anlık olarak düzeltebilir. Bunları yaparken sözlü iletişime jest ve mimiklerle beden dili de eşlik ederek iletişimi kolaylaştırır. Ancak yazılı iletişimde karşısındakinin tepkisini göremeyen verici, alıcının bildiriyi anlayıp anlamadığını bilemeyecektir (Günay, 2004:101).

Sözlü iletişimin yazılı iletişime kıyasla dezavantajları da bulunmaktadır. Sözlü iletişim gerçekleşirken kişi eğer hazırlıklı bir konuşma yapmıyorsa doğaçlama olarak metnini oluşturur ve "söylediği tümceyi düzeltme şansı yoktur" (Günay, 2004:98). Günay böyle bir durumda "ancak aynı bildiriyi bir başka biçimde yineleyerek" düzeltilebileceğinin altını çizer. Yinelemenin yazı diline oranla konuşma dilinde daha fazla olması ise sözlü anlatımda gereksiz tekrarlar yapılmasına yol açmaktadır. Bir diğer dezavantaj ise alıcının maruz kaldığı durumla ilgilidir. Yazılı iletişimde alıcı seçme imkanına sahiptir. Örneğin, "bir gazeteyi eline alan kişi isterse birinci makaleyi veya ikinciyi atlayıp üçüncü ile okumasına devam edebilir" (Sönmez, 1990: 119) fakat sözlü iletişimde alıcı söylenen her şeyi dinlemek zorundadır, seçme şansı yoktur.

1.2.1.2. Yazılı İletişim

Yazılı dil, sözlü dilin işaret ve simgelerle yeniden oluşturulmuş halidir (Batu ve Yanık, 2021: 725). Yazı sadece bir iletişim türü olarak değil, insanın sembolik düşünme yetisinin evrildiği bir nokta ve belirli bir birikimin sonucunda, "toplumsal ve tarihsel koşullar çerçevesinde" meydana gelen bir olgudur (Zıllıoğlu, 2020: 135). Yazılı iletişim, temel iletişim türlerinden biri olmasının yanında Batu ve Yanık tarafından belirtilen (2021: 725) "bireyin düşüncesini, kavrama yeteneğini, fikirlerini organize etme ve anlatım becerisini geliştiren önemli bir iletişimsel eylem" olma özelliğiyle de dikkat çeker.

Yüzyıllardan beri dil hem sesleri hem de yazıyı kullanarak iletişim kurar. Ancak aslında dilin yazıyla iletişim kurması çok daha yeni bir olgudur. Dilin binlerce yıllık geçmişine baktığımızda yazının tarihinin ne denli ufak kaldığını daha iyi anlarız. Fakat yazı ortaya çıktıktan sonra sözlü iletişimin yerini almaya başlamış ve önemi hızla artmıştır. Yazının insanlık üzerindeki etkisinin sebeplerini açıklayan

Günay Karaağaç (2019:66) ilk olarak yazının, dili daha iyi korumasını ve "sürekli ve değişmez birimler" olarak görülmesini dile getirir. Ardından, insanların hafızalarında görsel ögelerin işitsel ögelerden daha kalıcı olmasından söz ettikten sonra yazıya bu denli önem atfedilmesinin en önemli sebebini açıklar. Yazı dili, edebi dili yaratmıştır. Çünkü yazı dilinin "sözlükleri ve dil bilgileri vardır" (Karaağaç, 2019:66). Kitaplarda, resmi makamlarda, okullarda, iş yerlerinde kısacası sesleri kalıcı hale getirmek istenen her yerde yazı diline başvurulur. Tüm bu sebeplerden ötürü zamanla yazı dili sözlü dile üstün gelirken yazılı iletişim de sözlü iletişime üstün gelmeye başlamıştır.

Yazılı iletişim ve sözlü iletişim birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Yazılı iletişimin yapısı gereği alıcı ve verici aynı zamanda ve mekânda bir arada bulunamaz fakat olumsuz görünen bu özelliği sayesinde de "insanın zaman ve mekandaki iletişim sınırlılıkları" ortadan kalkmış olur (Zıllıoğlu, 2020:153). Yazılı iletişimde insanlar o dilin dil bilgisi kurallarına bağlı kalırlar. Fakat sözlü iletişimde beden dilini, jest ve mimikleri kullanarak, hatta sözcükteki tek bir hecenin vurgusunu değiştirerek iletişime yeni bir boyut kazandırabilir ve cümlelerin anlamlarını değiştirebilir. Günay (2004:98) bu durum için "**kaz**ma – kaz**ma**" ve "**yaz**ma – yaz**ma**" örneklerini verir. Vurgunun ilk hecede olduğu kelimeler isim görevindeyken son hecede olduğu kelimeler emir kipinin üçüncü tekil şahıstaki olumsuz halini gösterir. Sözlü iletişimde bunu ayırt etmenin yolu vurguyken yazılı iletişimde sadece cümleden çıkarılan anlam sayesinde bu fark ayırt edilebilir.

Yazılı iletişimin insanlık tarihine en büyük katkısı herhalde dillerin korunması ve saklanması olmuştur. Yani "yazı dili, kalıcı olan görsel göstergelerle sabitleştirilmiş" ve "dil, metinlerle saklan[mıştır]" (Sönmez, 1990: 119). Bununla birlikte, yazılı iletişimin sözlü iletişime göre daha geniş ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip olduğu söylenebilir. Çünkü insanlar sözlü iletişim kurarken genellikle günlük hayatta sıkça kullandığı sözcüklere yer verirler. Yazılı iletişimdeki gibi süslü ve kullanımı az olan kelimelere yer vermezler (Günay, 2004:100). Fakat yazılı iletişimde sözlü iletişimdeki gibi beden dili, vurgu, tonlama, jest ve mimik kullanılamadığı için zengin bir sözcük dağarcığıyla bildiriyi iletmenin önemi daha da

artar. Bu sayede yazılı iletişimde ortaya çıkabilecek yanlış anlaşılmalar azalır. Aynı zamanda yazılı dilde noktalama işaretlerinin kullanılması da "bedensel davranış eksikliği[ni]" giderebilmek içindir. Yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına yazılı dilde bu kadar çok dikkat edilmesinin sebebi aslında "aktarılan bildirinin doğru şekilde iletilmesi"dir (Günay, 2004:100).

Görüldüğü üzere yazılı ve sözlü iletişimin birbirinden farklı özellikleri, üstün ve eksik yönleri vardır. Yazılı iletişim sözlü iletişime nazaran daha kalıcı olması, zengin bir söz dağarcığına sahip olması açısından avantajlıyken; alıcı ve vericinin aynı zaman ve mekânda bulunmaması, beden hareketlerinin ve sesteki vurgu ve tonlamanın anlamı değiştirmesi gibi sözlü iletişime ait özelliklere sahip olmaması açısından da dezavantajlıdır. Her iki iletişim türü de belli durumlarda bazı avantajlar ve dezavantajlar barındırsa da etkili ve doğru bir iletişim için ikisinden de gerektiği ölçüde faydalanmak önemlidir.

1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Beceriler

Yabancı dil öğretiminde dil bilgisini temel alan yaklaşımların aksine, günümüzde öğrencilerin hedef dili günlük hayatta kullanabilmesi ve iletişim kurabilmesi önem kazanmıştır. Hedef dilde iletişimin kurulabilmesi ise öğrencinin okuma ve dinleme alımlama becerileriyle konuşma ve yazma üretim becerilerini kazanmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde amaç öğrenciye hedef dilde bahsedilen becerileri ayrı bölümler halinde değil bir bütün olarak kazandırmaktır. Konuyla ilgili olarak Mustafa Durmuş, Gestalt Ekolü'ne göre bütünün parçadan önce öğrenildiğini vurgulayarak bir cümlenin onu oluşturan kelimelerden daha anlamlı olduğu örneğini verir (Durmuş, 2013: 138).

Avrupa Ortak Çerçeve Metni *Tamamlayıcı Cilt*'te 2013 yılındakinden farklı olarak etkinliklere "iletişimin karmaşık gerçekliğini açıklamakta yetersiz kalması" sebep gösterilerek alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık başlıkları verilmiştir. Bu başlıkların "insanların günlük hayattaki dil kullanma şeklini dört becerinin ortaya koyduğundan daha iyi yansıttığı" belirtilmiştir (D-AOBM, 2021:37). Bu sayede dil öğretimindeki dört beceriyi daha dinamik ve etkileşimli bir şekilde ele alan dört

etkinlik biçimine geçiş yapılmıştır. Bu geçişle dil öğretiminde daha pasif bir konumda olan öğrencilerin daha aktif bir konuma gelmeleri ve birer "sosyal aktör" olmaları hedeflenmektedir.

Alımlama etkinlikleri D-AOBM'de (2021:51) "girdiyi alma ve işleme" olarak tanımlanmış ve sözlü kavrama, işitsel-görsel kavrama, okuduğunu kavrama olarak üç gruba ayrılmıştır. Geleneksel dört beceride okuma ve dinleme yani alımlayıcı becerilerin karşılığı olan alımlama etkinlikleri; öğrencinin yazılı, sözlü ve işitsel-görsel materyalleri yalnızca anlamasını değil, aynı zamanda analiz edebilmesini ve girdileri değerlendirebilmesini hedefler. Sözlü kavrama, öğrencinin seviyesine göre görsellerle veya beden hareketleriyle desteklenen günlük hayattaki konuşmaları veya uzmanlık gerektiren konulardaki tartışmaları anlamasını içerir. Öğrenci bir konuşmayı kulak misafiri olarak anlayabilir, duyuru ve yönergeleri takip edebilir veya işitsel medya içeriği ve kayıtları kavrayabilir. Bu durumda öğrenci sohbetin bir parçası değil, "tek yönlü anlamanın" aktif bir katılımcısıdır (D-AOBM, 2021:52). İşitsel – görsel kavrama ise öğrencinin televizyon, video veya film izleyerek seviyesine göre anlatılanları kavraması ve önemli noktaları belirleyebilmesidir. Son olarak okuduğunu kavrama etkinlikleri öğrencinin yazılı veya işaret dilindeki metinleri anlamlandırmasıyla ilgilidir. Genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma ve serbest zaman etkinliği olarak okuma D-AOBM'de (2021: 57) okuduğunu kavrama etkinliklerinin alt başlıkları olarak yer almaktadır.

Geleneksel dört becerideki konuşma ve yazma becerilerine denk gelen **üretim etkinlikleri** "konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içerir" (D-AOBM, 2021:64). Genel sözlü üretim, kesintisiz monolog: deneyimi betimleme, kesintisiz monolog: bilgi verme, kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma, kamusal duyurular ve izleyicilere hitap etme olarak altı alt başlığa ayrılan sözlü üretim etkinlikleri D-AOBM'de (2021: 64) "uzun süreli konuşma sırası" olarak tanımlanır. Üretim etkinliklerinin bu bölümünde karşılıklı konuşmadan ziyade monologa önem verilmesi dikkat çekmektedir. Sözlü üretim etkinliklerinde farklı durumlar ve seviyeler için detaylı tanımlayıcılar ve ölçekler verilerek basit günlük konuşmalardan

karmaşık konulara; günlük hayatın bir parçası olan diyaloglardan resmi sunumlara kadar geniş bir yelpazeyi içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Üretim etkinliklerinin diğer boyutunda ise yazılı üretim etkinlikleri yer almaktadır. Yazılı üretim etkinlikleri ise genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, rapor ve denemeler olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Genel yazılı üretim, öğrencinin metin yazabilme becerisiyle ilgilidir. D-AOBM'de genel yazılı üretimle ilgili tanımlayıcılar verilerek öğrencinin seviyesiyle doğru orantılı olarak basit bir konudan karmaşık ve zor bir konuya doğru gelişim göstererek metin üretmesi beklenir. Yazılı üretim etkinliklerinin ikinci alt başlığı olan yaratıcı yazma ölçeği "çeşitli metin tiplerinde kişisel yaratıcı ifadeyi içerir" (D-AOBM, 2021:71). Bu ölçekte metin tipleri, söylemin karmaşıklığı ve dil kullanımı anahtar kavramlarına yer verilerek tanımlayıcılar dil düzeylerine göre oluşturulmuştur. Bu ölçekte öğrencinin ilgi alanları ve deneyimleri önemli bir rol oynamaktadır. Yazılı üretim etkinliklerinin son alt başlığı olan rapor ve denemeler "daha resmi işlemsel ve değerlendirici yazı türlerini ve işaret dilinde üretimi kapsar" (D-AOBM, 2021:72). Yaratıcı yazma ölçeğinde verilen metin tipleri ve söylemin karmaşıklığı anahtar kavramlarından farklı olarak, rapor ve denemelerde "içerik" anahtar kavramına yer verilir. Çünkü bu ölçekte diğer yazılı üretim etkinliklerinden farklı olarak öğrencinin tecrübe ve ilgi alanlarından ziyade resmi ve bakış açısını ortaya koyabildiği yazı türleri önemlidir.

Etkileşim kavramı D-AOBM'de (2021:30) "hem alımlamayı hem de üretimi içeren fakat bu parçaların toplamından daha fazlası" olarak tanımlanır. Yani etkileşim kavramı hem alımlayıcı ve üretim etkinliklerinin içinde yer alırken hem de onlardan farklı olarak, öğrencilerin anlamı ortaklaşa inşa edip iletişimde aktif bir şekilde rol almaları açısından bu etkinliklerin ötesine geçer. Yukarıda da bahsedildiği gibi okuma ve dinleme becerilerinin yer aldığı alımlayıcı etkinliklerde öğrenci "tek yönlü anlama"nın bir parçası, yani bir nevi pasif durumdadır. Üretim etkinliklerinde ise öğrenci aktif bir durumda olmasına rağmen karşılıklı iletişimin olduğu diyaloglardan ziyade kesintisiz monologlar ön planda yer almaktadır. Ancak, karşı tarafla iletişim halinde olan dil öğrencisinin etkileşim etkinliklerinde başarılı olabilmesi için öncelikle alımlayıcı ve üretim etkinliklerinde yetkin olması, ardından dil öğreniminde "sosyal bir aktör" olarak yer alması gerekmektedir. Etkileşim, D-

AOBM'de (2021:76) sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşim olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Sözlü ve yazılı etkileşim D-AOBM'nin eski sürümünde de yer alırken çevrim içi etkileşim ilk kez t*amamlayıcı ciltte* yer almıştır. Sözlü etkileşim; genel sözlü etkileşim, muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmi olmayan tartışma, resmi tartışma, hedef odaklı iş birliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakat yapmak ve mülakata girmek, iletişim / haberleşme araçlarını kullanma olarak karşılıklı iletişimin kaçınılmaz olduğu on alt başlık altında seviyelere göre incelenmiştir. Etkileşim etkinliklerinin diğer boyutunu yazılı etkileşim oluşturmaktadır. D-AOBM'de (2021:86) "yazı ve işaret aracılığıyla etkileşimli iletişim" olarak tanımlanan yazılı etkileşim, genel yazılı etkileşim dışında "yazışmalar" ve "notlar, mesajlar, formlar" başlıklı iki ölçekten oluşmaktadır. Tüm ölçeklerde öğrenciden seviyesiyle doğru orantılı olarak basitten karmaşığa doğru yazılı olarak kendini ifade edebilmesi ve muhatabıyla etkileşim kurabilmesi beklenmektedir. Etkileşim etkinliklerinin son boyutunu çevrimiçi etkileşim oluşturmaktadır. İlk defa *tamamlayıcı ciltte* yer alan çevrim içi etkileşimin sözlü ve yazılı etkileşim etkinliklerinden en büyük farkı, bir makinenin aracılığıyla gerçekleşmesidir (D-AOBM, 2021: 89). Çevrim içi etkileşimde; "çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma" ile "hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği" ölçekleri yer alır. Çevrimiçi karşılıklı konuşma ve tartışma ölçeğinde, B1 ve sonrası seviyelerde çevrim içi etkileşimde öğrencilerin daha başarılı olmasının sebepleri anlatılmaktadır. Öğrenci A1 ve A2 seviyelerinde "temel sosyal iletişim" kurabilirken B1+ seviyelerinden itibaren daha karmaşık bir iletişime geçiş başlamaktadır. Örneğin, B1 seviyesindeki öğrenci çevrim içi bir tartışmada basit bir katkıda bulunurken B2 seviyesinde ise öğrenci çevrim içi tartışmalarda aktif rol alabilir. C1 ve C2 seviyelerinde ise öğrenci gerçek zamanlı çevrim içi tartışmalarda etkin bir şekilde rol alır ve kendisini net bir şekilde ifade edebilir (D-AOBM, 2021: 90). Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği ölçeği ise modern yaşamda çevrim içi işlemlerin önemine dikkat çekmektedir. Bu ölçekte öğrencinin gelişimi, A seviyesinde basit çevrim içi işlemlerden başlayarak C seviyesinde profesyonel çevrim içi işlemlere kadar devam eder. A seviyesindeki bir öğrenci basit bir şekilde satın alma, başvuru yapma ve form doldurma gibi tanımlayıcıları gerçekleştirebilir. B seviyesindeki bir öğrenci ise çevrim içi işlemlerde bilgi alışverişinde bulunma, bir ortak veya grupla

iletişim kurma ve sorunlarla baş edebilme yetenekleri kazanır. C seviyesindeki öğrenciler ise çevrim içi bir proje grubunda grubu yönetme ve rehberlik etme, ekip üyeleriyle sürekli iletişim halinde olma ve olası yanlış anlaşılmaları çözme gibi yetkinliklere sahiptirler. Görüldüğü gibi öğrencinin çevrim içi etkileşimdeki rolü, pasif ve kısa süreli bir katılımdan aktif, uzun süreli ve profesyonel bir katılım sürecine doğru yol almaktadır.

Son olarak **aracılık etkinlikleri** D-AOBM'de "genel aracılık" dışında "bir metne aracılık etme", "kavramlara aracılık etme" ve "iletişime aracılık etme" olarak üç başlık altında incelenir. Aracılık etkinlikleri D-AOBM'nin 2001 yılındaki sürümünde de yer almasına rağmen ölçek ve tanımlayıcılar *tamamlayıcı ciltte* verilmiştir. D-AOBM (2021: 38) aracılık etkinliklerini şöyle tanımlar:

> Hem alıcı hem de üretici biçimlerde yazılı ve/veya sözlü aracılık etkinlikleri, herhangi bir sebeple birbirleriyle doğrudan doğruya iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılar. Yazılı veya sözlü çeviri, açımlama, özet veya kayıt, üçüncü kişilere doğruca ulaşamadıkları bir kaynak metne ulaşma fırsatı verir. Aracılık yapılan dil etkinlikleri -mevcut metni (yeniden) işleme- toplumlarımızın normal dilsel işleyişlerinde önemli bir yer tutar.

Aracılıkta öğrenci "sosyal bir aktör" olarak diller arasında veya farklı iletişim kanalları arasında köprü görevini üstlenir. Aracılık yapan kişi "kendi ihtiyaçları, fikirleri veya ifadelerinden çok, aracılık ettiği kişi veya tarafların ihtiyaçları, fikirleri veya ifadeleriyle ilgilenir" (D-AOBM, 2021: 95). Aracılık esnasında aracılık görevini üstlenen kişinin olası bir sorunu veya hassas bir durumu kontrol edebilmesi için açık fikirli ve yüksek bir duygusal zekaya sahip olması beklenir (D-AOBM, 2021: 95).

Aracılık etkinliklerinin ilk başlığı "bir metne aracılık etme"dir. Bu başlık D-AOBM'nin 2001 yılında "aracılık" kavramını açıklarken kullandığı anlamı içerir. Burada kastedilen anlam "bir metin içeriğinin başka bir metne aktartılması[dır]" (D-AOBM, 2021:96). Fakat tamamlayıcı ciltte bu anlam geliştirilerek yalnızca bir

metnin başka bir metne aktarılarak aracılık etmesini değil, öğrencinin de kendisi için bir metne aracılık etmesini içerecek şekilde genişletilmiştir. Dolayısıyla, bir metne aracılık sürecinde öğrenci başka bir aracının yardımına ihtiyaç duyabilir ancak kimi zaman kendisi de bir aracı olabilir (Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021: 351). "Bir metne aracılık etme" başlığı; belirli bilgileri aktarma, veri açıklama, metni işlemleme, yazılı bir metni çevirme, not alma, yaratıcı metinlere yönelik bireysel görüşleri ifade etme, yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme tamamlayıcı alt başlıklarından oluşmaktadır. İlk beş alt başlık bilgilendirici metinler ile ilgiliyken son iki başlıkta yaratıcı metinlere de yer verilmiştir. Bu başlıklarda yaratıcı metinlere dair kişisel fikirlerin sunulması, bu metinlerin analizi ve eleştirisi gibi tanımlayıcılara açıklama getirilmiştir. Bu bağlamda öğrenciden çeşitli eserleri karşılaştırarak bu eserlerle ilgili görüşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklaması ve değerlendirebilmesi beklenir (Deniz, Öztürk ve Çekici, 2021: 352).

Aracılık etkinliklerinin ikinci başlığı "kavramlara aracılık etme"dir. Kavramlara aracılık etme, dilin "bilgi ve kavramlara erişim" işlevini kolaylaştırmak için sunulmuştur (D-AOBM, 2021: 113). Bu başlık iki ölçek ve dört tamamlayıcıdan oluşur. İlk ölçek "grup içinde iş birliği yapma"dır. Bu ölçek akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma ve anlamı yapılandırmak için iş birliği yapma tanımlayıcılarını içerir. Bu tanımlayıcılarda da görüldüğü üzere öğrencinin iş birliği yapma rolü baskındır fakat öğrenci burada lider rolünde değildir. Öğrenciden grup içinde herhangi bir iletişim problemi meydana geldiğinde bu problemin üstesinden gelmeye çalışması ve gerekli müdahalelerde bulunması beklenir. İkinci ölçek ise "grup çalışmasına öncülük etme"dir. Bu ölçek, etkileşimi yönetme ve kavramsal konuşmayı teşvik etme tanımlayıcılarından oluşur. Etkileşimi yönetme tanımlayıcısında öğrenci lider rolünü üstlenmektedir. Bu sebeple öğrenciden etkinliği yönlendirmesi, talimatlar vermesi, iletişim akışını sağlaması, iletişimi kolaylaştırması ve gerekli durumlarda müdahale edebilmesi beklenir. Kavramsal konuşmayı teşvik etme tanımlayıcısı ise grup içindeki diğer bireylerin yalnızca lideri takip etmek yerine grup içinde aktif rol almaları ve grup liderini desteklemelerini içerir. Örneğin bu destek sayesinde C+ seviyesindeki bir grup lideri diğer aktif grup üyelerinin "akıl

yürütmelerini detaylandırmaya teşvik edip" tartışmaya yön verebilir (D-AOBM, 2021: 118).

Aracılık etkinliklerinin son başlığını "iletişime aracılık etme" oluşturur. İletişime aracılık etme başlığı kişiler arasındaki iletişim eksikliğinin her zaman dille ilgili olmadığından bahseder. Başka birini anlamak, yalnızca onun dilini anlamak değil, aynı zamanda bakış açısını veya kültürünü de anlayabilmektir. D-AOBM iletişime aracılık etme başlığını üç ölçekte ele alır. Bu ölçekler çoğul kültürlü bir ortam sağlama, resmi olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme, hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma başlıklarından oluşur. Çoğul kültürlü bir ortam sağlama alt başlığında öğrenciden B1 ve B1+ seviyeleriyle birlikte farklı kültürden gelen insanlarla iletişim kurması, sorular sorması ve empati kurması beklenir. Öğrenci grup içinde destekleyici bir role bürünerek farklı dil ve kültürlerle ilgili bilgilendirici sorular sorup ortak bir iletişim kültürü yaratabilir (North and Picardo, 2016:21). Resmi olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme ölçeğinde öğrenciden resmi olmayan durumlarda önemli bilgileri veya ne söylendiğini iletmesi ile sunumlarda ifade edilenin anlamını tekrarlaması beklenir (D-AOBM,2021: 120). İletişime aracılık etme başlığının son ölçeğini hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma oluşturur. Bu ölçekte öğrenciden hassas bir durumu, yanlış anlaşılmayı veya anlaşmazlıkları çözmeye çalışması beklenir. Öğrenci, resmi veya resmi olmayan bir aracılık durumunda sorunu tespit edip tarafların isteklerini belirledikten sonra tarafları ortak bir zeminde buluşturarak uzlaşı alanları yaratır. Tüm bunları yaparken öğrenci C1 seviyesiyle beraber "diplomatik ve ikna edici bir dil" kullanmaktadır (D-AOBM,2021: 122).

1.3.1. Dinleme Becerisi

Dinlemenin ilk adımı, kulağımızın ses dalgalarını alıp sinir uyarılarını beyne iletmesiyle oluşur. Bu psikomotor sürecin ardından beynin uyarıları algılayıp çeşitli bilişsel ve duygusal mekanizmaları harekete geçirmesiyle sesler anlamlı bir hale gelir ve konuşulanlar anlaşılmaya başlar (Brown, 2000: 249). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere dinleme, "işitme değil işitilen seslerin anlamlandırılmasıdır" (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 87). İşitme, doğuştan gelen doğal bir yetenek ve fizyolojik bir

olayken dinleme, insanların bilinçli bir şekilde yaptığı ve seslerin anlamlandırılmasını içeren bir süreçtir. Dinleme halindeki bir öğrenci her ne kadar pasif durumda görünse de aslında dinleme, yüksek konsantrasyon ve anlama gerektiren aktif bir beceridir (Tezel, 2020:273).

Dinleme, eğitim ve öğretim hayatında en çok yararlanılan ve öğrencilerin en fazla maruz kaldığı beceri olmasına rağmen dil öğretiminde en ihmal edilen becerilerden biridir. Hedef dilde öğrenciye girdi sağlayabilmek için dinlemeye ihtiyaç duyulur. Bu sebeple dinleme becerisinin, öğrenciler tarafından fark edilmeden kazanılan bir beceri olmaktan çıkartılarak öğrencilerin bilinçli bir şekilde kazanması gereken bir beceri haline getirilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin ilk basamağı öğrenciye hedef dille ilgili yükleme yapmaktır. Yani, öğrenci belli bir süre hedef dile maruz bırakılmalıdır. Bu sürede öğrenci, dilin fonolojik yapılarını tanıdıktan sonra bunları ayırt etme yeteneği kazanır ve en fazla dinleme becerisine maruz kalır (Başkan ve Ustabulut, 2020: 46). Dinleme, aslında konuşmanın temelini oluşturur. Çünkü öğrenci önce hedef dilin söz varlığını, kelimelerin telaffuzunu, vurgu ve tonlamayı öğrenir. Yeterli depolama olduğunda konuşma başlar. Harmer (2007:133) başarılı bir sözlü iletişim gerçekleştirmenin aslında konuşma becerisine değil, dinleme becerisine bağlı olduğunu ifade eder. Bu nedenle öğrencinin öncelikle dinleme becerisini kazanması, diğer becerileri geliştirebilmesi için hayati bir öneme sahiptir.

Tezel (2020: 278) makalesinde iki genel dinleme türü olduğundan bahseder. Bunlardan ilki tek yönlü yani *işlemsel dinleme* iken ötekisi iki yönlü yani *etkileşimsel dinleme*dir. Tek yönlü dinleme bilgi aktarımının yapıldığı bir dinleme türüdür. Amacı mesaj vermek olan bu dinleme türü dil öğretiminde kullanılır. Çünkü dil öğretiminde "dilin bilgi aktarımı amacıyla işlemsel kullanımı yaygındır" (Tezel, 2020:279). *Etkileşimsel dinleme*de ise amaç iletişim kurmaktır. Bu dinleme türünde "sözlü dilin sosyal ilişkileri kurma ve devam ettirme" işlevleri baskındır (Tezel, 2020: 278). Öğretmenlerin derste kullandıkları dil tek yönlü dinlemeye örnekken, Türkiye'ye gelen yabancıların Türkçe konuşanları anlaması ve cevap vermesi ise iki yönlü dinlemeye örnektir.

Dinleme dersleri genel olarak üç aşamada ele alınır. Bunlar dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası aşamalardır. Dinleme öncesi aşama; önceki bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma ve anahtar kelimeleri gözden geçirme etkinlikleriyle öğrencileri dinlemeye hazırlamaya odaklanır (Richards, 2008:10). Tezel (2020: 300) bu aşamada üç basamaktan bahseder. Bunlar dinlemenin konusuyla ilgili bağlam oluşturma, motivasyon yaratma ve dinlemedeki önemli kilit kelimeleri öğretmektir. Bağlam oluşturma basamağında, öğrencilerin dinlemenin konusuyla ilgili tahminlerde bulunmasını sağlamak ve ön bilgilerini harekete geçirerek öğrencilere konuyla ilgili kısa bilgiler vermek hedeflenir (Field, 2008:10). Field, dinleme esnası stratejilerini kapsamlı dinleme ve yoğun dinleme olmak üzere ikiye ayırmıştır (Tezel,2020:299 ; Doğan,2019:73). Kapsamlı dinlemede metin başından sonuna kadar dinletildikten sonra öğretici tarafından dinlemenin bağlamı ve konuşmacıların tutumları hakkında genel sorulara yer verilir. Bu dinleme türünde dinleyici hiçbir etkinlik yapmadan sadece dinler (Tezel, 2020:301). Yoğun dinlemede ise önceden verilen sorularla birlikte dinleme yapıldıktan sonra cevaplar sınıfla birlikte kontrol edilir (Doğan, 2019:74). Son olarak dinleme sonrası aşamada ise en çok dinleme metnini özetleme, değerlendirme ve metinle ilgili soru sorma etkinlikleri yapılır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020: 400). Bunlara ek olarak Tezel (2020:299) Field'ın iletişim odaklı etkinliklerden dil işlevine dikkat çekme, metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin etme ve dinleme metninin transkriptine bakarak yeniden dinleme etkinliklerine dinleme sonrasında yer verdiğini ifade etmektedir.

1.3.2. Konuşma Becerisi

Sözlü iletişimi sürdürebilmek için temel dil becerilerinden konuşma ve dinlemeye ihtiyaç duyarız. Konuşmayı sürdürebilmek için işitme ön koşuldur. Fiziksel olarak işitme ve algılama problemi yaşamayan insanlar; dil, diş, damak, ses teli, dudak, ağız, gırtlak, burun ve akciğerlerin ortak çalışmasıyla konuşabilir (Erdem, 2019:180). Fakat konuşma yalnızca fiziksel bir süreç değil, aynı zamanda duygu ve düşüncelerin ses ve sözcüklerle dışavurumunu sağlayan zihinsel bir süreçtir. "Bu nedenle konuşmaya sesli düşünme de denilmektedir" (Yılmaz, 2020:67).

Konuşma, insanın kendini ifade edebilmesinin en kolay ve en çok başvurulan yollarından biri, sözlü iletişimin ve günlük hayatın vazgeçilmez bir ögesi olmasının yanı sıra insanlar arasındaki etkileşimi güçlendiren, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasına yardımcı olan temel bir beceridir.

Ana dili ediniminde ilk edinilen beceri dinlemedir. Bunu konuşma, okuma ve yazma becerileri takip eder (Yavuz, 2010: 292). Yabancı bir dil öğrenirken ise durum biraz daha farklıdır. Her beceri birbiriyle bağlantılıdır ve birinin iyi olması için diğer becerilerin de iyi olması gerekir çünkü öğrencinin anlamadan anlatması mümkün değildir. Ayrıca, konuşma diğer dil becerileri içinde zihnin en aktif olduğu beceridir. Çünkü bir kişi konuşabilmek ve iletişimi devam ettirebilmek için önce karşısındakinin ne dediğini dinleyip anlamalı, sonra uygun bir cevap vermelidir (Erdem, 2019: 217).

Yabancı dil öğrenirken en zor kazanılan becerilerden biri konuşma becerisidir. Bunun sebebi öğrencilerin iletişim kurma kaygısıdır. Öğrenci aslında telaffuz veya sesletim kaygısından çok bir şeyi nasıl ifade edeceği, nerede ve ne zaman hem gramer hem de söylem olarak doğru cümleyi kurabileceği konusunda kaygılanır. Konuşmanın doğal akışında öğrencilerin cümleleri gramer olarak doğru olsa bile hedef dilde doğru zamanda doğru ifadeleri, kelimeleri veya cümleleri kullanamayabilir (Brown, 2000: 269). Çünkü kendi ana dilinden ek, kelime veya kalıp ifadeler getiriyor olabilir. Tüm bunlar öğrencinin konuşma kaygısı hissetmesine sebep olur. Ancak konuşma yalnızca bir beceri değil aynı zamanda her türlü bilginin ve dil öğrenmenin anahtarıdır. Bu yüzden öğretici, öğrencilere konuşma becerisini kazandırırken dikkatli olmalıdır.

1.3.3. Okuma Becerisi

Güncel Türkçe Sözlük'te "bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek" ve "yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" olarak tanımlanan okuma becerisi; duyu organlarının harflerin oluşturduğu metinleri algılamasıyla başlayan ve zihnin anlamlandırmasıyla devam eden bir süreçtir (Altunkaya, 2019:119). Dinlemenin ön şartı işitme olarak kabul edilirken okumanın

ön şartı ise "göz, dil, dudak, damak koordinasyonunu sağlayarak seslendirmektir" (İnce, 2020:378). Buraya kadar fizyolojik bir yetkinlik söz konusudur. Sonrasında ise algı ve düşünmeyi içeren zihinsel işlem kısmı sürece dahil olur. Kısacası, okuma eylemi yazılı bir metnin gözle görülmesi ve ardından okuyucunun dünya görüşlerini ve art alan bilgilerini de katarak metni yorumlamasıdır. Bu durumda okuma eylemi göz ve beyin etkinliği olarak iki grupta değerlendirilebilir (Şen, 2015:68).

Okuma, dinleme becerisi gibi alımlayıcı beceriler içerisinde yer aldığı için pasif bir beceri olarak düşünülse de aktif ve etkileşimli bir süreçtir (Thornbury, 2006:190). Hedef dilde okuma yapan bir öğrenci geçmişten getirdiği bilgileri de katarak metni anlamayı ve yorumlamayı dener. Bu sırada öğrendiği kelimeleri, dil bilgisi kurallarını ve dilin yapısını aslında diğer becerilere taşır. Yani öğrenci hem metinle kendisi arasında etkileşimli bir süreç başlatırken hem de okuma becerisiyle diğer beceriler arasında dinamik bir bağ kurmuş olur.

Ana dilde okumak ile yabancı dilde okumak arasında farklar vardır. Ana dilde okuma yapan bir kişi okuyacağı metindeki seslere ve seslerin karşılığı olan harflere aşinadır. Ancak yabancı dilde okuma yapan öğrenciler "öğrenmekte oldukları dilin bilgisine, yani tümce bilgisi, sözcük bilgisi ve artalan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları için okuma öğretimi temelde anlama ulaşma çabası içerisinde olmaktadır" (Keskin ve Okur, 2018: 295). Yabancı dilde okuma yapan öğrenciler kaçınılmaz olarak kendi dillerinden hedef dile deneyimlerini taşır. Örneğin, öğrencilerin ana dillerinde olan ama hedef dilde olmayan sesleri sesli okuma eğitimine taşırlar veya iki dilde de ortak olan kelimeleri kendi dillerindeki gibi telaffuz etmeyi denerler. Bu sebeple öğrencilere dil öğretirken hedef dilde olan veya olmayan sesler üzerinde çalışmalar yaptırılması önemlidir. Öğrencilere okuma becerisini kazandırırken metin seçimi "okuduğunu anlama becerisine, dil bilgisi yapılarının etkin bir şekilde öğretilmesine ve doğru telaffuzun yerleşmesine hizmet etmelidir" (Altunkaya, 2019:120).

Yabancı dil öğretiminde okumanın temel amacı öğrencinin anlama becerilerini ve öğrenilen dil bilgisi kurallarını geliştirmeye yardımcı olmaktır. Öğrenci, okuma

yaparken hedef dildeki kelimelerin sesletimini ve dilin yapısal özelliklerini öğrenmektedir. Okuma becerisi sayesinde öğrenci yeni kelimeleri bir bağlam içerisinde öğrenir ve böylelikle akılda daha kalıcı olur. Mustafa Durmuş (2013:187) ve Bekir İnce (2020:382) Grobe ve Stoller'a göre okuma becerisinin amaçlarını yedi başlık altında sıralamıştır:

- Basit / temel bilgileri incelemek için okuma
- Metinleri hızlıca, gözden geçirme amaçlı okuma
- Bilgileri bütünleştirmek için okuma
- Metinden bir bilgi öğrenmek için okuma
- Yazmaya yönelik okuma
- Eleştiri ve değerlendirme amaçlı okuma
- Genel anlamaya yönelik okuma

Bu başlıklar D-AOBM'de (2021:57) okuduğu kavrama bölümünün alt başlıkları olarak yer alan ve okumanın amaçlarını içeren "genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma" başlıklarıyla benzerlik gösterir. Örneğin, D-AOBM'deki "fikir sahibi olmak için okuma" ile Grabe ve Stoller'ın "gözden geçirme amaçlı okuma" başlıkları benzerdir. İkisinde de metin baştan sona okunmaz, aranılan bilgiyi bulmak için hızlıca göz gezdirilir veya taranır.

Okuma becerisi de dinleme becerisi gibi okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınır. Okuma öncesi etkinliklerinde amaç, okuyucunun art alan bilgilerini de harekete geçirerek diğer becerilerde öğrendiği kelime ve dil bilgisi kurallarını okuma becerisine taşımaktır. Metinle ilgili resim göstermek ve öğrencilerden metnin konusunu tahmin etmelerini istemek, metinle ilgili bazı anahtar kelimeler vermek, metnin başlığı hakkında sorular sormak, kavram haritası oluşturmak ve beyin fırtınası yaptırmak okuma öncesinde yapılabilecek etkinliklere örnektir. (Altunkaya, 2019:135 ; İnce, 2020:389). Okuma sırasındaki etkinliklerde ise amaç öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlamaktır. Ayrıca öğrencinin okuma sırasında karşılaşabileceği problemleri çözmeye yardımcı olmak da amaçlardan biridir. Ana fikri bulmak, not tutmak, bilinmeyen kelimelerin ve önemli yerlerin

altını çizmek gibi etkinlikler okuma sırasında yapılabilecek etkinliklere örnektir (Başkan ve Ustabulut, 2020:49). Son olarak, okuma sonrası etkinliklerinde öğrencinin yeni dil bilgisi kurallarını ve öğrenilen kelimeleri pekiştirmesi hedeflenir. Okuma sonrası etkinlikleri sayesinde öğrencilerin anlamakta zorlandıkları yerlerin tespit edilip anlaşılması sağlanır (Razı, 2007: 40). Öğretmenleri tarafından hazırlanan veya metnin sonunda bulunan sorulara cevap vermek, metnin ana fikrini söylemek, okuduklarını somutlaştırmak (Memiş, 2020:115) ve metni özetlemek okuma sonrası etkinliklerinden bazılarıdır. Nunan (1999:268) bunlara ek olarak öğrencilere diğer öğrencilerin de katılacağı bir şekilde; metnin ötesine geçme, okuduklarını birlikte değerlendirme ve metni eleştirme fırsatı verilmesinin altını çizer.

1.3.4. Yazma Becerisi

D- AOBM'de konuşma becerisiyle birlikte üretim etkinlikleri başlığı altında sunulan ve yabancı dil öğrenenlerin en çok zorlandıkları beceri olan yazma; kişinin duygu ve düşüncelerini ana dilinin veya hedef dilin kurallarına uygun şekilde yazıyla anlatmasıdır (Karatay, 2020:411). Melanlıoğlu (2021:174), Harmer'dan aktararak yazma tanımının "öğrenenlerin özelliklerine, ihtiyaçlarına, dil yeterlilik düzeylerine göre farklılaşabileceğini; önemli olanın yazma becerisinin iletişimsel amaçlar için kullanılması olduğunu" dile getirir. Yazma becerisi öğrencinin hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif olması gereken, zaman içerisinde öğrencinin arka plan bilgilerine, tecrübelerine ve dildeki yetkinlik seviyesine bağlı olarak gelişen bir beceridir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişmesi öğrencilerin yazılı iletişim kurabilmesi için çok önemlidir. Günümüzde e-postalar, mesajlaşmalar, sosyal medyada kurulan iletişimler, eğitim hayatındaki yazılı sınavlar, ödevler ve notlar insanların yazılı iletişime başvurmasını kaçınılmaz kılmıştır. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasındaki nihai amaç öğrencinin hedef dilin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygun şekilde yazılı iletişimde kendini ifade edebilmesini sağlamaktır. Yazma becerisinde öğrencilerden / yazarlardan seviyelerine bağlı olarak dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurabilmesi, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmesi, metnin türünü

seçebilmesi ve türe uygun bir üslupla yazabilmesi, konuyla ilgili okuyucunun soruları önceden tahmin ederek yazdıklarını buna göre oluşturması gibi yetkinlikler beklenmektedir (Thornbury, 2006: 248-249).

Williams (2003:101) *Preparing to Teeach Writing* adlı kitabında yazma sürecinin belirli aşamalardan geçerek meydana geldiğini dile getirmektedir. Bunlar; taslak oluşturma, planlama, taslak hazırlama, duraklama, okuma, gözden geçirme, düzenleme ve son olarak yayınlama aşamalarıdır. Bu aşamalar günümüzde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak belirtilen yazma süreçleridir. **Yazma öncesi** aşamada öğrencinin zihnindeki art alan bilgilerinin, duygu ve düşüncelerinin gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin yardımı ve rehberliği önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen yazmaya hazırlık aşamasında konuyu belirledikten sonra öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçmesini veya konu hakkında fikir edinmelerini sağlamak için beyin fırtınası, listeleme, kümeleme, kavram haritaları ve not alma gibi tekniklerden yararlanabilir (Mutlu, 2022: 54). Yazma öncesinde öğrenci içerik hakkında detaylı bilgi sahibi olma, konunun sınırlarını belirleme, anlatım biçimini belirleme, fikirleri sıraya koyma ve taslak oluşturma gibi adımları takip etmelidir (Can, 2020: 128 ; Atalay, 2022:24). Taslak sonrasında yazılı metni oluşturma aşaması **yazma sırası**nda gerçekleşir. Yazma sırasında metni oluştururken "kullanılan kelimeler, söz dizimindeki sıralama ve noktalama işaretleri kontrol edilir" (Kaplan, 2022:262). Yine yazma sırasında öğrenci yazdığı metni kendisi değerlendirir, gerekli düzenlemeleri yapar ve son kez metni kontrol eder. **Yazma sonrası** aşamada ise öğrencinin yazısı hedef dildeki yeterliliklerine ve düzeyine göre bir öğretici tarafından değerlendirilir. Öğretmenin uygun görmesi halinde yazı bir panoya asılabilir, sunum yaptırılabilir veya sınıf arkadaşlarıyla paylaşılabilir. Tüm bunların ardından öğrenci son olarak hatalarını veya eksiklerini değerlendirerek yazma sürecini tamamlar (Durmuş, 2013:212).

1.3.4.1. Yazma Öğretiminde Yaklaşımlar

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmek için pek çok yaklaşım ortaya atılmıştır. Ancak genel olarak iki yaklaşım üzerinde durulmuştur. Bunlar; ürün temelli ve süreç temelli yaklaşımdır.

1.3.4.1.1. Ürün Temelli Yaklaşım

Ürün temelli yazma yaklaşımı 1970'li yıllara kadar kullanılan (Özbilen, 2020:147) ve yazı yazmanın mekanik ve doğrusal bir süreç olarak görüldüğü bir yaklaşım türüdür. Bu yaklaşımda amaç; öğretmenin verdiği konuyu öğrencinin belirli bir süre içerisinde yazabilmesi ve tek hamlede ortaya bir ürün koyabilmesidir. Bu nedenle öğrenciye bir hazırlık süreci tanınmaz ve verilen her konuyu yazabileceği varsayılır (Gülden, 2022:21). Öğrenciden yalnızca belli metin türlerinde yazı yazması istenir ve yazma yöntem ve tekniklerinin öğretimi göz ardı edilir (Şahin,2020: 25).

Bu yaklaşımda dil bilgisi ve kelime kullanımı ile yazı, kâğıt kullanımı gibi şekilsel özelliklere önem verilir. Biçim ve teknik en az içerik kadar önemlidir. Ürün odaklı yaklaşımda öğrencilerin ilgi alanları, seviyeleri ve hazır bulunuşlukları aynı kabul edilir (Barutcu, 2020: 60).

Ürün temelli yaklaşımda öğretmen değerlendirmeyi yapan kişi konumundadır. Değerlendirme not amaçlı yapıldığı için öğrencinin yazma becerisini geliştirme kaygısı güdülmez. Bu sebeple öğrenci, eksiklerini veya yanlışlarını öğrenebileceği geri bildirimlerden mahrum kalır ve yazma becerisini geliştirmekte zorlanır. Nunan (1999:272) ürün odaklı yaklaşımda öğrencilerden öğretmen veya ders kitabı tarafından sağlanan modelleri taklit etmesinin veya dönüştürmesinin istenildiğini söyler. Çünkü tutarlı ve hatasız bir metin nihai amaçtır.

1.3.4.1.2. Süreç Temelli Yaklaşım

Kansızoğlu (2022:120) süreç temelli yaklaşımın 20. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte ürün temelli yaklaşıma bir tepki olarak ortaya çıktığını ve Janet Emig'in 1971 yılında kaleme aldığı *The Composing Process of Twelfth Graders* adlı çalışmasının süreç temelli yazmanın dile getirildiği ilk çalışma olduğunu belirtmektedir.

Süreç temelli yaklaşımda adından da anlaşıldığı üzere ürünün kendisi değil yazma süreci önemlidir. Yazı yazmak "ulaşılan bir ürün değil, bir süreç olarak ele

al[ınır]" (Başkan ve Ustabulut, 2022: 181). Bu yaklaşımda öğrencinin / yazarın metin oluştururken neler yaşadığı ve hangi aşamalardan geçtiğiyle ilgilenilir ve yazma süreci ürün temelli yaklaşımdaki gibi doğrusal değil, döngüsel ve "yinelemeli bir süreç olarak görülür" (Karatay, 2020:416). Nunan (1999:274) süreç yaklaşımını savunanların hiçbir zaman mükemmel bir metin ortaya çıkmayacağını kabul ederek, metin taslağı hazırlamanın ve o taslak üzerinde düzeltmeler yaparak, tartışarak ve yeniden çalışarak mükemmel bir metne yaklaşmanın mümkün olduğunu savunduklarını söyler.

Süreç temelli yaklaşımın amacı yazma engellerini ortadan kaldırarak öğrencinin yazma sürecini geliştirip planlamaktır. Süreç temelli yazma yaklaşımı için genellikle beş aşamadan bahsedilir. Bunlar; hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama aşamalarıdır (Gülden, 2022:22 ; Kansızoğlu, 2022:121). Hazırlık aşaması öğrencilerin en çok zorlandıkları aşamalardan biridir. Çünkü bu aşama "konunun belirlenmesi, konu hakkındaki bilgilerin gözden geçirilmesi, fikir üretilmesi ve amaçların oluşturulması gibi süreçleri kapsar" (Mutlu, 2022: 54).

Bu yaklaşımda öğrencinin metinde ne yazdığından ziyade nasıl yazdığıyla ilgilenildiği için öğretmen rehberliği oldukça önemlidir. Ürün temelli yaklaşımdakinin aksine öğretmen değerlendiren bir otorite değil; rehberlik eden bir kılavuz rolündedir. Süreç temelli yaklaşımda önemli olan öğrenciye yazma alışkanlığı kazandırmak olduğu için öğrencinin yazma kaygıları önemsenir ve bunu azaltmaya yönelik etkinlikler yaptırılır. Öğretmen metin değerlendirmesini not vermek için değil öğrenciye rehberlik etmek için yapar. (Şahin,2020: 26). Öğretmen, yazma öncesinde öğrencilerin yazma becerisine ve verilen konuya ilgi duymasını sağlamak için ön bilgilerini harekete geçirir, öğrenciyi konunun içine dahil etmeye çalışır ve taslak hazırlamasına yardımcı olur. Bunun için beyin fırtınası, grup halinde çalışma, kümeleme, zihin haritaları ve tartışma gibi etkinlikler kullanarak öğrenciye yol gösterir. Öğretici yazma öncesi, sırası ve sonrası her aşamada öğrenciyle birliktedir ve onlar için bir rol modeldir. Öğrenciyi arkadaşlarıyla veya kendisiyle etkileşimde bulunmaya teşvik eder. Bu yaklaşımda öğrenciye yazma süreci boyunca

öğretmeni veya arkadaşları tarafından geri bildirimlerde bulunur ve bu sayede öğrenci çalışmasını gözden geçirip düzeltebilir (Şahin, 2020:25).

1.3.4.2. Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Güncel Türkçe Sözlük yöntem kavramını "bir amaca erişmek için izlenen yol"; teknik kavramını ise "bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi" olarak açıklamaktadır. Yazma becerisinde kullanılacak yöntem ve teknikler öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını etkiler. Yöntemler öğrencileri motive edebilir veya yazma eyleminden soğutabilir. Yazma becerisinin diğer becerilere oranla daha zor kazanılması öğrencinin daha fazla çaba harcamasını gerektirir. Bu sebeple yazma becerilerinde nihai amaç öğrenciye bu beceriyi sevdirmek ve derse katılımını sağlamaktır. Yöntem ve tekniklerin kullanımı bu noktada öğreticiye yardımcı olmaktadır. Yazma sürecinde öğrencilerin yöntem ve tekniklerden yararlanması hem öğrencilerin birbirine destek olmasını ve pozitif bir tutum geliştirmesini hem de derslerde başarılı olmasını sağlamaktadır (Soysal, 2022:307). Öğreticiler yöntem ve teknik seçiminde sınıfın durumuna, öğrencilerin seviyesine ve konunun bağlamına bakarak karar vermelidir. Yazma eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler şunlardır:

Güdümlü Yazma'da öğretmen sınıfta bir konu açarak bu konu hakkında öğrencilere bilgi verir ve öğrencilerin de fikirlerini ortaya koyabilmeleri için beyin fırtınası yaptırır. Öğrenciler beyin fırtınasından hareketle duygu ve düşüncelerini yazarlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin "ortak bir düşünce oluşturarak" yazmasıdır (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2022:156). Güdümlü yazmada amaç; öğrencilerin bir konu hakkındaki düşüncelerini kendi ön bilgileri ve duygularıyla birleştirerek yazabilmesini sağlamaktır.

Kontrollü Yazma sınırların ve boyutların öğretici tarafından belirlendiği bir yazma tekniği olduğu için öğrencilerin yaratıcılığına pek yer verilmez (Brown, 200: 344). Öğrencilerin seviyelerine göre uygulanabilen kontrollü yazmada öğretmen öğrencilere kelimeler vererek bu kelimeleri içeren bir metin yazmalarını, bir metni yarım bırakarak tamamlamalarını veya kısa bir hikayedeki cümlelerin yerlerini

değiştirerek öğrencilerden düzenlemelerini isteyebilir (Soysal, 2022: 300). Bu teknikte amaç öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri ve dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde yazmasını sağlamaktır (Göçer, 2022:100).

Serbest Yazma; öğrencilerin kendi seçtikleri veya öğretmenleri tarafından önerilen bir konuda metin türü, kahramanlar veya olay sınırlaması olmadan yazmasıdır. Öğrencinin her açıdan serbest olması yaratıcılığını harekete geçirip yazma motivasyonunu artırmakta ve yazmaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine yardımcı olmaktadır. Bu teknikte amaç öğrencilerin eğlenirken öğrenmesini sağlamak ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2022:155).

Yaratıcı yazma; öğrencinin tecrübelerini, artalan bilgilerini, duygu, düşünce ve hayal gücünü kullanarak "dış dünyadan elde edilen izlenimleri farklı bir sunumla ortaya [koymasıdır]" (Temizkan, 2010:628). Yaratıcı yazmada amaç öğrencinin yazma becerisini geliştirirken yaratıcılığını kullanmasını sağlamaktır. Öğrenciden konu başlığını kâğıdın ortasına yazıp ortadan kenarlara doğru çizgiler çizerek konuyla ilgili çağrışım yapan sözcükleri yazmaları istenir. Ardından, öğrencilerin bu kelimeleri alt alta yazmaları ve bağlantı kurmaları beklenir. Son olarak bu bağlantıdan hareketle öğrenciler metinlerini oluştururlar (Soysal, 2022: 306).

Eleştirel Yazma öğrencinin eleştirel düşünme gücüyle alakalıdır. Öğrencinin eleştirel yazma yapabilmesi için olaylara tarafsız bakabilmesi ve bir durumu olumlu-olumsuz yönleriyle değerlendirebilmesi beklenir. Öğrencinin bunu kâğıda aktarabilmesi için ise belli bir kelime ve dil bilgisi birikimine ihtiyaç vardır. Bu sebeple daha çok B1 ve sonrası seviyelerde yapılabilecek bir yazma tekniğidir. Eleştirel yazma tekniğinde amaç; öğrencilerin bir konu hakkında yorum yapabilme, çözüm üretme ve "bütünü ele alarak önemli noktaları ön plana çıkar[abilme]" (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2022:156) becerilerini geliştirmektir.

Metin Tamamlama tekniğinde öğrencilere bir metin verilir. Bu metnin belli bir yerden sonrası boş bırakılarak metnin anlamına ve yapısına sadık kalınarak metni

tamamlaması istenir. Amaç; öğrencinin yaratıcı düşünme yetisini ve hayal dünyasını geliştirerek hedef dilde öğrendiği kelime ve dil bilgisi kurallarını pekiştirmesini sağlamaktır.

Grup Olarak Yazma'da öğrenciler, öğretici tarafından gruplara ayrılır ve her grup bir konunun farklı bölümlerini yazar. Belli bir sürenin sonunda yazılan bölümler birleştirilir ve tek metin haline getirilir. Bir diğer teknik ise her gruba farklı bir konu vererek o konuda ayrı ayrı metinler hazırlamalarını istemektir. Her ikisinde de öğrencilerden dil ve anlatım, yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmesi beklenir. Bu teknikte grup içi ve gruplar arası iletişim önemlidir. Çünkü grup olarak çalışma yapmak öğrencilerin daha aktif, üretken, özgüvenli olmasını, sorunlara çözüm üretebilme yetisi kazanmasını ve ekip olmayı öğrenmesini sağlar (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2022:161 ; Soysal, 2022: 297).

Not Alma tekniğinde öğrenci okuduğu ya da dinlediği bilgilerin önemli gördüğü kısımlarını belirleyip kısaltarak not alır. Öğrenci bu sayede bilgilerin önemli noktalarını seçerek zaman kaybını önleyebilir, aklındakileri sınıflandırabilir ve sistemli çalışma becerisi kazanabilir (MEB, 2006:70). Not alma, yazma becerisinde en çok kullanılan tekniklerden biridir. Çünkü not almak, öğrencinin önemli bilgileri akılda tutabilmesini kolaylaştırır. Yapılan bir araştırmaya göre aslında akılda kalıcılığı artıran not almaktan ziyade öğrencilerin kendi notlarını gözden geçirmesidir (Henk ve Stahl, 1985:3).

Özet Çıkarma; öğrencinin okuduğu ya da dinlediği bir metni; metnin ana fikrini, yapısını ve sırasını bozmadan kısaltarak ve kendi cümleleriyle anlatmasıdır. Öğrenci özet çıkarırken gereksiz kelime ve cümlelerden kaçınmalı, metni kısa ve öz şekilde özetlemelidir. Amaç, öğrencilerin anladıklarını az ve öz fakat kapsamlı bir şekilde anlatmalarını sağlamaktır. Özet çıkarma tekniği öğretilirken öğretici öncelikle sınıf ortamında bir metni özetler ve özetlerken dikkat edilmesi gereken noktaları öğrencilere anlatır. Özetleme tekniğinde öğrenciye ana fikri bulma, tekrara yer vermeme, gereksiz detayları eleyebilme, metin dışındaki görüş ve bilgilere yer

vermeme ve özeti kendi cümleleriyle yazma gibi bilgiler öğretici tarafından öğretilir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2022:153).

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma tekniğinde öğrencilerin hedef dilde öğrendikleri kelime, kavram, ifade, deyim ve atasözü gibi söz varlığı unsurlarını yazma becerisinde kullanabilmeleri hedeflenir. Bu teknikte öğretici hedef dildeki söz varlığı unsurlarından yararlanarak tahtaya birkaç kelime yazar. Bu kelimelerin çağrıştırdıkları diğer kelimeleri öğrencilere sorar ve onların dediklerini de yazarak bir havuz elde eder. Öğrenciler bu havuzdaki kelimelerden seçerek bir metin oluştururlar. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasıdır. Bu teknik, öğrencilerin hem beyin fırtınası yaparak ve çağrışımlardan yararlanarak önceden bildikleri kelimeleri yeniden hatırlamalarına hem de edindikleri bilgileri daha kalıcı hale getirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda bu teknik yazma öncesi, sırası ve sonrası aşamalarda öğrenciye kolaylık sağlamaktadır (Soysal, 2022: 303).

Duyulardan Hareketle Yazma tekniğinde öğrencilerin duyularını harekete geçirerek çeşitli yazma çalışmaları yaptırılır. Örneğin sınıfta bir müzik dinletilebilir, belgesel izletilebilir, bir resim çizmeleri istenebilir veya öğretmen bir resim gösterebilir. Öğretici, duyuları bu şekilde harekete geçirdikten sonra öğrencilerin izledikleri veya dinledikleri şeylerle ilgili duygu ve düşüncelerini yazmalarını isteyebilir. Bu teknikte amaç "öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir" (MEB, 2006:72).

Yukarıdaki yazma yöntem ve teknikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerdendir. Bilindiği gibi, dil öğretiminde yalnızca dört beceri alanının birbiriyle paralel ilerlemesiyle yol katedilebilir. Soysal, (2022:307) Schiller'den aktararak yazma becerisinin diğer üç beceriye oranla en zor kazanılan beceri olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin yazma becerisinde zorlanması ve hedef dilde yazı yazarken kaygı duyması, aşılması gereken bir problemdir. Yazma sürecinde öğreticilerin yukarıda bahsedilen yöntem ve tekniklerden yararlanması, öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu bir tutum

geliştirmelerine ve yazmaya fiziksel, bilişsel ve duyuşsal açıdan hazır hissetmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğrenciler hedef dilde nasıl yazı yazacakları, bir yazının nasıl başlayıp devam etmesi ve sonuçlanması gerektiği gibi alanlarda yazma yöntem ve teknikleri sayesinde yetkinlik kazanabilirler.

1.3.4.3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Bağlamında Yazma Becerisi

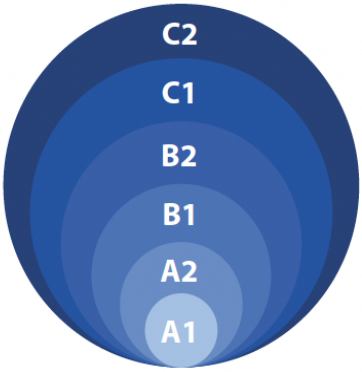
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) 1991 yılında İsviçre'de hükümetler arasında düzenlenen bir sempozyumda "kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasındaki şeffaflığı, tutarlılığı ve bir kurum içinde program, öğretim ve değerlendirme arasında şeffaflık ve tutarlılığı kolaylaştırmak" amacıyla önerilmiştir (D-AOBM, 2021:31). Dil öğrenenler ve öğretenler için bir kılavuz niteliğinde olan D-AOBM, ilk olarak 2001 yılında "dil eğitimine belirli ölçütler getirmek" (Fişekçioğlu, 2020:22) için hazırlanmıştır. D-AOBM'nin (2021:32-33) amaçlarından bazıları şunlardır:

- Dil öğrenim ve öğretiminin kalite ve etkinliğini iyileştirebilmeleri için dil uzmanlarına yardımcı olmak
- İletişim aracı olarak dillerin öğretilmesini ve öğrenilmesini teşvik etmek
- Dil kullanıcısını / öğrenenini sosyal dünyada etkin olan ve öğrenme sürecine çaba sarf eden bir "sosyal aktör" olarak sunmak
- Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasındaki iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak
- Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak
- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmak
- Dil eğitimi mesleği için ortak bir üstdil sağlamak ve böylece iletişimi, iletişim ağı kurmayı, hareketliliği ve alınan derslerin ve geçilen sınavların tanınmasını kolaylaştırmaktır.

Kısacası D-AOBM'nin başlıca amaçları; dil eğitiminin kalitesini artırmak, çok dilli vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olmak ve dil eğitimini ülkeler arasında

uyumlu hale getirerek ortak bir paydada birleştirmektir. D-AOBM (2021:33) asıl amacının öğrencilerin günlük hayatlarında hedef dili kullanabilmesi olduğunun altını çizmekte ve dili bireyler arasındaki iletişimi sağlamak için bir araç olarak gördüğünü belirtmektedir.

D-AOBM, 2018 yılındaki tamamlayıcı cildin 2021 versiyonunda üç ana kategoride ortak başvuru seviyeleri ve bu seviyelerde neler beklendiği konusunda tablolar sunmaktadır. Bu seviyeler; temel kullanıcı (A1-A2), bağımsız kullanıcı (B1-B2) ve yetkin kullanıcı (C1-C2) seviyeleridir. Başvuru Metni bu seviyeleri sunarken onların da kendi aralarında alt kategorilere ayrıldığının ve dil seviyelerinde keskin çizgiler yerine bir geçişlilik olduğunun altını çizmektedir.



Şekil 1.2.: D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 40)

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinde belli standartları sağlayabilmek için D-AOBM, "Yazılı Üretim" kategorisini genel yazılı üretim, yaratıcı yazma, rapor ve denemeler olmak üzere üç alt başlıkta incelemiştir. Bu başlıklar için ayrı tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 1. 1.: Genel Yazılı Üretim

	Genel yazılı üretim
C2	Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar,

	gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.
B2	Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.
B1	Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşina olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
A2	"Ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
A1	Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.
A1 öncesi	Belki bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, uyruk) verebilir.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 70-71)

Tablo 1.1.'de diğer becerilerdeki gibi basitten karmaşığa doğru bir gelişim görülmektedir. A1 öncesi seviyede basit kelimelerle temel bilgileri verme, A1 seviyesinde basit kelimelerle ilgisi olan konular hakkında kısa bilgi verme, A2 seviyesinde kolay bağlaçları da kullanarak cümle kurma, B1 seviyesinde ilgi alanlarına giren ve karmaşık olmayan konularla ilgili metin üretme, B2 seviyesinde öğrencinin bilgisi olmayan ama ilgisi olan konuları araştırarak detaylı metin üretme, C1 seviyesinde farklı yazma türlerine göre üslup kullanarak belirli uzunlukta ve metin düzenine sadık kalarak karmaşık konulardan metin üretebilme ve son olarak C2 seviyesinde karmaşık ve akıcı metinler üretebilme genel yazılı üretimin aşamalarıdır.

Tablo 1. 2.: Yaratıcı Yazma

	Yaratıcı yazma
C2	Benimsediği metin türüne uygun bir tarzda, açık, akıcı ve ilgi çekici hikâyeleri ve deneyimini anlattığı betimlemeleri ilişkilendirebilir. Metnin etkisini artırmak için deyim ve mizahı uygun şekilde kullanabilir.
C1	Okuyucunun zihnine uygun, kendinden emin, kişisel, doğal bir tarzla, açık, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve yaratıcı metinler üretebilir. Deyim ve mizahı birleştirebilir, ancak mizah kullanımı her zaman uygun değildir. Kültürel olaylar (ör. oyunlar, filmler, konserler) veya edebî eserler hakkında ayrıntılı bir eleştirel değerlendirme yapabilir.
B2	Açık bağlantılı metinlerdeki fikirler arasındaki ilişkiyi belirterek ve ilgili metin türünün yerleşik geleneklerini izleyerek gerçek veya hayali olayların ve deneyimlerin açık, ayrıntılı betimlemesini yapabilir. --- İlgi alanları ile ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı betimlemeler yapabilir. Bir film, kitap veya oyun hakkında eleştiri yapabilir.
B1	Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir. Sınırlı bir dil varlığı kullanarak bir film, kitap veya TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir. --- İlgi alanlarına giren çeşitli aşina olduğu konular hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Duyguları ve tepkileri basit, bağlantılı metinlerle açıklayarak deneyimlerini anlatabilir. Gerçek veya hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir. Bir hikâye anlatabilir.
	Çevrelerinin günlük yönlerini, örneğin insanları, yerleri, bir işi veya eğitim deneyimini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. Olayların, geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin çok kısa, temel betimlemesini yapabilir.

A2	Basit bir hikâye anlatabilir (ör. bir tatildeki olaylar veya uzak bir gelecekte yaşanacak hayat hakkında). --- Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu veya şimdiki veya en son işi hakkında bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler ve basit şiirler oluşturabilir. "Ve", "ama" ve "çünkü" gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbek ve cümleler kullanarak etkinlikleri (ör. günlük rutin, geziler, spor, hobiler), insanları ve yerleri tanımlayan günlük girdiler yaratabilir. Bir sözlüğe ve atıflara (ör. bir ders kitabındaki fiil zamanları tablolarına) başvurabilmeleri koşuluyla bir hikâyeye giriş oluşturabilir veya bir hikâyeyi devam ettirebilir.
A1	Kendisi ve hayalî kişiler, nerede yaşadıkları ve ne yaptıkları hakkında basit öbekler ve cümleler kurabilir. Bir odanın neye benzediğini çok basit bir dille anlatabilir. Belirli günlük nesneleri tanımlamak için basit kelimeler/işaretler ve öbekler kullanabilir (ör. büyük veya küçük bir arabanın rengi).
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 71-72)

Tablo 1.2. öğrencinin bireysel yaratıcılığı ve ilgi alanlarıyla alakalıdır. Tanımlayıcılar A1 seviyesinden başlamaktadır. A seviyelerinde basit, günlük bilgi ve kelimeler ile başlayan yaratıcı yazma tanımlayıcıları B seviyelerinde öğrencilerin ilgi alanlarıyla ilgili çeşitli konularda ve metin türlerinde yazı yazabilmesiyle devam eder. C seviyelerinde ise öğrenciden ayrıntılı betimlemeler yapabilmesi ve bu betimlemeleri yazdığı hikayelerle ilişkilendirebilmesi ile farklı metin türlerinde ortaya yaratıcı metinler koyabilmesi beklenmektedir.

Tablo 1. 3.: Rapor ve Denemeler

	Raporlar ve denemeler
C2	Bir vakayı sunan veya tekliflerin veya edebî eserlerin eleştirel bir değerlendirmesini yapan, açık, akıcı, karmaşık raporlar, makaleler veya denemeler üretebilir. Okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan, uygun ve etkili bir mantıksal yapı sağlayabilir. Kendi fikir ve görüşlerini kaynaklardakilerden açıkça ayırarak karmaşık akademik veya mesleki konularda birden çok bakış açısı ortaya koyabilir.
C1	İlgili göze çarpan konuların altını çizerek karmaşık konuların açık, iyi yapılandırılmış açıklamalarını üretebilir. Yardımcı noktalar, nedenler ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletebilir ve destekleyebilir. Karmaşık bir akademik veya mesleki konu hakkında konunun kendi ilgi alanları dâhilinde olması ve yeniden yazma ve gözden geçirme fırsatları olması koşuluyla daha uzun bir rapor, makale veya tez için uygun bir giriş ve sonuç üretebilir.
B2	Önemli noktaların ve ilgili destekleyici ayrıntıların uygun şekilde vurgulanmasıyla sistematik olarak bir sav geliştiren bir makale veya rapor üretebilir. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını üretebilir. Bir soruna yönelik farklı fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya onun aleyhine gerekçeler sunan ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayan sav geliştiren bir makale veya rapor hazırlayabilir. Bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyebilir.
B1	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşina olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir.

	Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.
A2	Cümleleri "ve", "çünkü" veya "sonra" gibi bağlayıcılarla bağlayarak, ilgi duyduğu aşina konularda basit metinler üretebilir. Günlük temel kelime ve ifadeleri kullanarak kişisel ilgi alanları (ör. yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler) hakkında izlenimlerini ve görüşlerini aktarabilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 72-73)

Yazılı üretimin son alt başlığı olan rapor ve denemeler Tablo 1.3.'te gösterilmektedir. Bu ölçek daha çok "resmi işlemsel ve değerlendirici yazı türleri" (D-AOBM, 2021:72) ile ilgilidir. Rapor ve denemelerin tanımlayıcıları A2 seviyesinde başlar. A2 seviyesindeki bir öğrenciden ilgi alanı olan veya aşina olduğu bir konuda basit bağlaçları kullanarak görüşlerini ifade edebilmesi beklenmektedir. B1 seviyesinde öğrenci kısa bir rapor yazabilir veya basit bir konuyu sunabilir. B2 seviyesinden itibaren ise öğrenci; aşina olmadığı bir konuda da "belirli bir bakış açısını destekleyen ve onun aleyhine gerekçeler sunan", (D-AOBM, 2021:73) sav üretebilen ve onları sentezleyebilen, farklı fikirleri değerlendirebilen ve bu fikirlerin avantaj ve dezavantajlarını açıklayabilen bir dil kullanıcısıdır. C1 ve C2 seviyelerinde ise öğrenci artık akademik bir konuda rapor veya makale için giriş ve sonuç bölümlerini yazabilir, edebi eserlere eleştirel bir bakışla yaklaşabilir ve akademik ve mesleki konularda kendi görüşünü mantık çerçevesinde, diğer kaynaklardan farklı bir şekilde ortaya koyabilir.

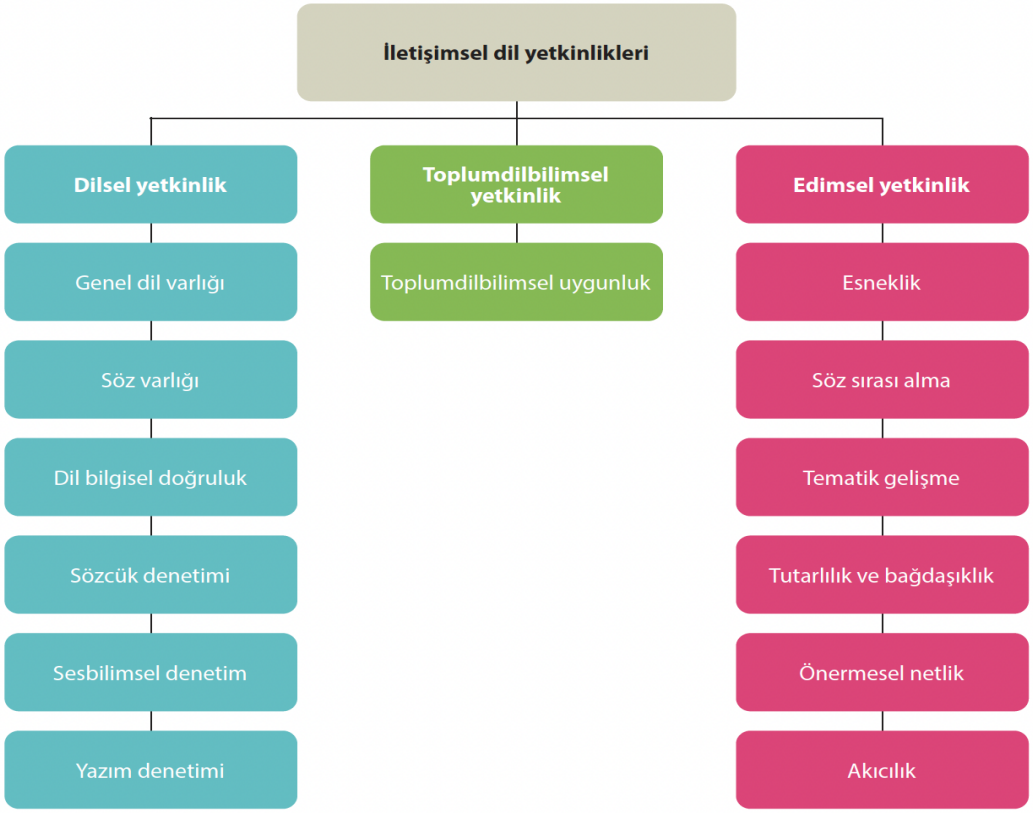
1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Dilsel Yetkinlik Ögeleri

D-AOBM, 1980'li yıllarda uygulamalı dil bilimde farklı yetkinlik modellerinin geliştirilmesinden etkilenmiş ve "İletişimsel Dil Yetkinlikleri" başlığı

altında “Dilsel yetkinlik”, “Edimsel yetkinlik” ve “Toplumdilbilimsel yetkinlik” başlıklarını sunmuştur. Bu çalışmada incelenecek olan “Dilsel Yetkinlik” bölümünü açıklamak için farklı başlıklar ve tanımlayıcılar verilmiştir (D-AOBM, 2021:134).

2021 yılındaki D-AOBM; 2001 yılındaki D-AOBM’den bazı ölçeklerin eklenip çıkarılması, tanımlayıcıların genişletilmesi, yeni kavramların eklenmesi, anlaşılır ve basit bir dil kullanılması gibi açılardan farklı olsa da (D-AOBM, 2021:25) 2021 versiyonunda 4. ve 5. bölümdeki tanımlayıcı şemaların ayrıntılarına ulaşmak için 2001 baskısının ilgili bölümlerine başvurulması gerektiği söylenmektedir (D-AOBM, 2021: 25). Tezimizdeki “Dilsel Yetkinlikler” başlığı, 2021 versiyonundaki D-AOBM’nin 5. bölümünde yer aldığı için incelenecek olan bölümlerde 2001 versiyonuna başvurularak kıyaslamalar yapılacaktır.

Şekil 1.3.: İletişimsel Dil Yetkinlikleri



Kaynak: (D-AOBM, 2021: 133)

D-AOBM, 2001 yılındaki versiyonunda dil yeteneğini "bilgi ve kullanma becerisi" olarak tanımlar (D-AOBM, 2001:104). Dilsel yetkinlik, öğrencinin hedef dili kurallarına uygun bir şekilde kullanabilmesi ve iletişimi sürdürebilmesidir. 2021 versiyonunda ise dili kullanırken anlaşılabilir olma ilkesinin altı sık sık çizilmektedir. Her iki versiyonunda da dilsel yetkinlik bölümünde öğrencinin dil bilgisi kurallarına ve kelime bilgisine hâkim olması ve dili doğru kullanabilmesi önemlidir. Ayrıca dilsel yetkinlik, öğrencinin dili kullanabilme becerisiyle ilişkili olarak görülmektedir.

D-AOBM'nin 2001 yılındaki versiyonunda dilsel yetkinlik daha geniş bir çerçevede ele alınırken 2021 versiyonunda daha ayrıntılı tanımlayıcılar verilmiş ve öğrencinin dilsel yetkinliğini ölçmek kolaylaşmıştır. 2001'de dilsel yetkinlik başlığı altı alt bölüme ayrılmış; yeterli ve çerçevesi daraltılmış sistematik bir sınıflandırma örneği sunulmamışken 2021'de varlık ve denetim ayrımına göre bir sınıflandırma yapılarak öğreticilerin dilsel yetkinliği ölçmesi daha kolay bir hale getirilmiştir.

Tablo 1.4.: 2001 D-AOBM "Dilsel Yetenekler" ve 2021 D-AOBM "Dilsel Yetkinlik" Başlıklarının Alt Bölümleri

2001 D-AOBM Dilsel yetenekler (Linguistic competences)	**2021 D-AOBM Dilsel yetkinlikler (Linguistic competence)**
Sözcük Yeteneği (Lexical competence)	Genel dil varlığı (General linguistic range)
Dilbilgisel yetenek (Grammatical competence)	Söz varlığı (Vocabulary range)
Anlambilgisel yetenek (Semantic competence)	Dil Bilgisel Doğruluk (Grammatical accuracy)
Sesbilgisel yetenek (Phonological competence)	Sözcük Denetimi (Vocabulary control)
Yazım yeteneği (Ortographic competence)	Sesbilimsel denetim (Phonological control)
Sesletim yeteneği (Orthoepic competence)	Yazım Denetimi (Ortographic control)

Kaynak: D-AOBM (2001: 104 ; 2021: 134)

1.4.1. Genel Dil Varlığı

Genel dil varlığı, hedef dil öğrencisinin düzeyine göre kullanabileceği kelime ve dil bilgisi yapılarını içerir. Öğrencinin A1 ve A2'deki dil varlığı basit, ezberlenmiş ve günlük ifadeler, temel cümle kalıpları, temel istek ve ihtiyaçları anlatmak için günlük cümlelerle sınırlıdır. B1 ve B2 seviyelerinde öğrenci düşüncelerini ve bir olaydaki bakış açısını ifade edebilir, betimleyebilir ve savlar geliştirebilir. C1 ve C2'de ise öğrencinin dil varlığı temel dil birikiminden çok daha fazlasıdır. Öğrenci bu seviyelerde kendini her konuda rahatlıkla ifade edebilmenin yanında dil varlığının tüm ögelerinden rahatlıkla yararlanabilir (D-AOBM, 2021:134).

Tablo 1.5.: 2021 D-AOBM Genel Dil Varlığı

	Genel dil varlığı
C2	Düşünceleri tam olarak ifade etmek, vurgu yapmak, ayırt etmek ve belirsizliği ortadan kaldırmak için çok engin bir dil varlığından kapsamlı ve güvenilir bir ustalıkla yararlanabilir. Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda olduğuna dair bir işaret yoktur.
C1	Engin çeşitlilikteki karmaşık dil bilgisi yapılarını uygun şekilde ve önemli ölçüde bir esneklikle kullanabilir. Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan, kendini belirgin bir şekilde ifade etmek için engin bir dil varlığından uygun bir yapı seçebilir.
B2	Söylemek istediklerini kısıtlamak zorunda kalmadan kendini açıkça ifade edebilir. _____ Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açılarını ifade edebilmek ve bunu yapmak için bazı karmaşık cümle yapılarını kullanarak çok fazla kelime/işaret aramadan savlar geliştirebilmek için yeterli bir dil varlığına sahiptir.
B1	Öngörülemeyen durumları tanımlamak, bir fikir veya problemdeki ana noktaları kabul edilebilir bir netlikle açıklamak ve müzik ve film gibi soyut veya kültürel konularda düşünceleri ifade etmek için yeterli bir dil varlığına sahiptir. _____ Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi konularda biraz tereddüt ve dolaylı ifadelerle kendini ifade etmek için yeterli kelime birikimine sahiptir ancak sözcük sınırlamaları tekrara ve hatta zaman zaman ifade etmede zorluklara neden olur.

A2	Genelde mesajdan ödün vermek ve kelimeler/işaretler aramak zorunda kalacak olsa bile tahmin edilebilir içeriğe sahip günlük durumlarla başa çıkmasını sağlayan temel bir dil birikimine sahiptir. _____ Somut türden basit ihtiyaçları (ör. kişisel ayrıntılar, günlük rutinler, istekler ve ihtiyaçlar, bilgi talepleri) karşılamak için kısa, günlük ifadeler üretebilir. Temel cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberlenmiş öbekler, birkaç kelime/işaret grupları ve kalıp ifadeler kullanarak, ör. kendisi ve diğer insanlar, yaptığı şeyler, mekânlar, sahip oldukları vb. hakkında iletişim kurabilir. Öngörülebilir hayatta kalma durumlarını kapsayan, sınırlı bir kısa ve ezberlenmiş öbek birikimine sahiptir; rutin dışı durumlarda sık sık aksama ve yanlış anlamalar meydana gelir.
A1	Kişisel ayrıntılar ve somut türden ihtiyaçlar hakkında çok temel basit ifade genişliğine sahiptir. Bazı temel yapıları, tek bir yan cümleden oluşan cümlelerde bazı ögeleri eksik veya azaltılmış olarak kullanabilir.
A1 öncesi	Kendisi hakkında basit bilgiler vermek için birbirinden kopuk sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanabilir.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 134)

1.4.2. Söz Varlığı

Bir dilin söz varlığını o dilde yer alan kelimeler, atasözleri, deyimler, kalıp ifadeler, terimler ve bazı anlatım kalıpları oluşturur (Aksan, 2018:15). D-AOBM'ye göre (2021:135) söz varlığı "kullanılan ifadelerin genişliği ve çeşitliliği ile ilgilidir." D-AOBM bu bölümde öğrencinin A1'den C2'ye kadar seviyesine göre sahip olması gereken söz varlığı unsurlarına ilişkin tanımlayıcılar vermiştir. A seviyelerinde temel kelime, işaret ve öbek birikimine sahip olan öğrenci basit düzeyde iletişim kurabilir, ihtiyaçlarını anlatabilir. B seviyelerinde ise öğrenci yalnızca günlük hayatla ilgili değil, pek çok konu için iyi bir söz varlığına sahiptir ve dildeki terimlerin çoğunu anlayabilecek düzeydedir. C seviyelerinde ise öğrenci dildeki deyimleri ve karmaşık ifadeleri rahatlıkla anlar ve kullanır. Aynı zamanda yan anlamlara da hakimdir.

Tablo 1.6.: 2021 D-AOBM'de Söz Varlığı

	Söz varlığı
C2	Deyimsel ifadeler ve gündelik anlatım içeren çok geniş bir sözlük birikimine iyi derecede hâkimdir, anlamın yan anlam düzeylerinin farkındadır.
C1	Dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelmeye izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi bir şekilde hâkimdir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içindedir. Daha az karşılaşılan kelimelerin/işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanarak hemen hemen tüm durumlarda birkaç kelime seçeneği arasında seçim yapabilir. Yaygın deyimsel ifadelere ve gündelik anlatıma hâkimdir; kelimeleri/işaretleri oldukça iyi kullanabilir. Kendi uzmanlık alanında ortak olan teknik kelime ve deyimsel ifade genişliğini anlayabilir ve uygun şekilde kullanabilir.
B2	Uzmanlık alanlarını diğer uzmanlarla tartışırken kendi alanının temel teknik terminolojisini anlayabilir ve kullanabilir. _____ Alanıyla bağlantılı meseleler ve çoğu genel konu için iyi bir söz varlığına sahiptir. Sık tekrardan kaçınmak için ifadesini çeşitlendirebilir ancak sözlüksel boşluklar yine de tereddüte ve dolambaçlı ifadelere neden olabilir. Çoğu bağlamda oldukça sistematik biçimde birçok kelimenin/işaretin uygun eş dizimlerini üretebilir . Uzmanlık gerektiren kelimelerin çoğunu anlayabilir ve kullanabilir ancak bunun dışında uzmanlık gerektiren terminolojisiyle ilgili sorunları vardır.
B1	Aşina olduğu konular ve günlük durumlarla ilgili iyi bir söz varlığına sahiptir. Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve güncel olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda biraz dolaylı ifadelerle kendini ifade edecek yeterli kelimeye sahiptir.

A2	Aşina olduğu durumları ve konuları içeren rutin günlük işlemleri yürütmek için yeterli kelimeye sahiptir. Temel iletişim ihtiyaçlarının ifadesi için yeterli kelime birikimine sahiptir. Basit hayatta kalma ihtiyaçlarıyla başa çıkmak için yeterli kelimeye sahiptir.
A1	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 135)

1.4.3. Dil Bilgisel Doğruluk

Bu ölçek 2001'deki D-AOBM'de (2001:107) "Dilbilgisel Yetenek" adıyla verilmiş ve "dilin dilbilgisel kaynaklarını bilme ve kullanma" olarak tanımlanmıştır. D-AOBM "Dilbilgisel Yetenek" başlığının açıklamasında; dil bilgisel yeteneğin yalnızca ezber yaparak öğrenilemeyeceğini çünkü dil bilgisel yeteneğin doğru ve kurallara uygun bir şekilde kullanılan söz öbekleri ve cümleleri de içeren anlama ve anlatma becerilerinin tümü olduğunu söyler. 2021'deki D-AOBM'de ise dil bilgisel doğruluğun "hem önceden hazırlanmış ifadeleri doğru hatırlama yeteneği hem de düşünceyi ifade ederken dil bilgisel yapılara odaklanma kapasitesi" ile ilgili olduğu açıklanmıştır. İkisini bir arada yapmanın zor olmasından dolayı D-AOBM (2021:136) öğrencilerin hatalarının özellikle dili daha iyi ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarıyla birlikte artmaya başladığını ve dil bilgisel doğruluğun B1 seviyesinde azalmaya başladığını söylemiştir. 2001'de "Dilbilgisel yetenek" başlığının altında verilen ve 2021'de doğrudan "Dil bilgisel doğruluk" adıyla verilen ölçekler hemen hemen aynı olsa da açıklamalarda gördüğümüz üzere dili hatasız kullanmanın önemi 20 yıl içerisinde azalmıştır.

Dil bilgisel doğruluk ölçeğine göre; A1 ve A2 seviyelerinde öğrenciler basit kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını hatalı da olsa kullanabilir ve karşı taraf ne söylemek istediklerini anlayabilir. B1 seviyesindeki öğrenciler aşina oldukları konularda iletişim kurabilir, hataları yanlış anlaşılmalara sebep olmayacak düzeydedir. B2 seviyesinden itibaren ise öğrencinin dil bilgisi kontrolü daha iyidir,

hatalar yanlış anlamaya neden olmaz ve o an düzeltilebilir. C1 ve C2 seviyelerindeki öğrencinin dil bilgisel doğruluğu yüksek derecededir. Öğrenci basit ve fark edilmesi zor hatalar yaparak kendi dil bilgisel doğruluğunun denetimini sağlayacak düzeye gelmiştir.

Tablo 1.7.: 2021 D-AOBM'de Dil Bilgisel Doğruluk

	Dil bilgisel doğruluk
C2	İlgisi başka bir şey üzerinde olsa bile (ör. ileriye yönelik planlama, diğerlerinin tepkilerini izleme), karmaşık dil yapısının tutarlı dil bilgisi denetimini sağlar.
C1	Sürekli olarak yüksek derecede dil bilgisel doğruluğu korur, hatalar nadirdir ve fark edilmesi zordur.
B2	İyi dil bilgisi kontrolü vardır, ara sıra "sürçmeler" veya sistematik olmayan hatalar ve cümle yapısında küçük kusurlar meydana gelebilir ancak bunlar nadirdir ve çoğu zaman geriye dönük olarak düzeltilebilir. _____ Nispeten yüksek derecede dil bilgisi kontrolü vardır. Yanlış anlamaya neden olan hatalar yapmaz. Karmaşık yapıları sabit bir şekilde bazı hatalarla kullanma eğiliminde olmasına rağmen basit dil yapılarına ve bazı karmaşık dil bilgisi kalıplarına iyi derecede hâkimdir.
B1	Aşina olduğu bağlamlarda gözle görülür ana dilinin etkisine rağmen genel olarak iyi bir kontrol ile ve kabul edilebilir doğrulukta iletişim kurar. Hatalar yapsa da neyi ifade etmeye çalıştığı açıktır. _____ Sık kullanılan "rutinler" ve daha öngörülebilir durumlarla ilişkili kalıplardan oluşan bir birikimi kabul edilebilir bir doğrulukla kullanır.
A2	Bazı basit yapıları doğru kullanır ancak yine de sistematik olarak temel hatalar yapar, yine de genellikle ne söylemeye çalıştığı açıktır.
A1	Öğrenilmiş bir birikimde yer alan birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir.
A1 öncesi	Kısa ifadelerde çok basit kelime/işaret sıralaması ilkelerini kullanabilir.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 136)

Tablo 1.8.: 2001 D-AOBM'de Dilbilgisel Doğruluk

	DİLBİLGİSEL DOĞRULUK
C2	*Dikkati başka konulardayken bile (örneğin, önceden planlama yaparken, diğerlerinin tepkilerini izlemekteyken) karmaşık dil kullanımında sürekli dilbilgisel kontrol sağlar.*
C1	*Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.*
B2	*İyi dilbilgisel kontrol sağlar; yine de ara sıra yapılan dil sürçmeleri ya da dizgesel olmayan yanlışlar ve tümce yapısında çok küçük hatalar olabilir, ancak bunlar çok nadirdir ve çoğunlukla zamanla düzeltilebilir.*
	Nispeten yüksek bir düzeyde dilbilgisel kontrol vardır. Yanlış anlamalara yol açacak hatalar yapmaz.
B1	*Tanıdık bağlamlarda makul bir doğrulukla iletişim kurar; genellikle iyi bir kontrol gözlenir, yine de anadilin etkisi fark edilir ölçüdedir. İletişimde yanlışlar vardır, ancak anlatmak istediği şey açıktır.*
	Sık kullanılan rutinlerle ilgili bilgiyi ve tahmin edilebilir durumların kalıplarını makul ölçüde doğru kullanır.
A2	*Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hala sistematik olarak temel hatalar yapar. Örneğin, zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.*
A1	*Sadece birkaç basit dilbilgisel yapıyı ve öğrenilmiş tümce kalıplarını sınırlı kontrol eder.*

Kaynak: (D-AOBM, 2001: 108)

1.4.4. Sözcük Denetimi

Bu ölçek 2001'deki D-AOBM'de (2001:105) "Sözcük Yeteneği" bölümünün iki ölçeğinden biri olan "Sözcük Kontrolü" başlığıyla verilmiştir. D-AOBM (2001: 104) sözcük yeteneğini "bir dilin sözvarlığı ve dilbilgisi ögelerini içeren sözcük bilgisi ve kullanma yeteneği" olarak tanımlamaktadır. 2001'deki D-AOBM'de "Sözcük Yeteneği" başlığı altında "Sözcük Düzeyleri" ve "Sözcük Kontrolü" adında iki ölçek sunulmaktadır. "Sözcük Düzeyleri" ölçeği 2021'deki "Söz varlığı" ölçeğiyle; "Sözcük Kontrolü" ölçeği ise 2021'deki "Sözcük denetimi" ölçeğiyle basit çeviri farklılıkları haricinde aynıdır. Güncel D-AOBM (2021:146) sözcük denetiminin "kullanıcının/öğrenenin birikiminden uygun bir ifade seçme becerisiyle ilgili" olduğunu söylemekte ve 2001'deki D-AOBM'ye göre daha kısa ve öğreticiler için daha basit bir tanımlayıcı sunmaktadır.

Sözcük denetimi, öğrencinin yalnızca kelimelerin anlamlarını bilmeleriyle ilgili değil, bildiği sözcükler arasından bağlama uygun olanları seçebilme ve kullanabilme yetisiyle ilgilidir. Bu beceri, sözcükleri sadece tek tek seçebilmeyi değil dildeki deyimler ve atasözleri, kalıp ifadeler gibi söz varlığını oluşturan ögelerin doğru kullanımını da kapsar. Öğrencilerin seviyesiyle birlikte farklı konulara olan aşinalıkları arttıkça sözcük seçimleri de ileri seviyelerde çeşitlenmektedir.

Sözcük denetimi ölçeğinde A1 öncesi ve A1 için tanımlayıcı bulunmamaktadır. A2 seviyesinde ise öğrenciden somut ve günlük hayatla ilgili konularda basit sözcük seçimlerini yapabilmeleri beklense de bilinçli bir denetimden bahsetmek mümkün değildir. B1-B2 seviyelerinde öğrenci temel kelime birikimlerinin kontrolünü sağlayabilir ve aşina olduğu konularda sözcük seçimini yapabilir. Aşina olmadığı konularda ise B1 seviyesinde daha büyük hatalar yaparken B2 seviyesinden itibaren bu hatalar iletişimi engellemeyecek ve karışıklığa sebep olmayacak kadar küçülmüş, sözcük denetimi gelişmiş ve hatalarını kendi kendine düzeltebilecek seviyeye ulaşmıştır. C1 ve C2 seviyeleri ise öğrencinin dilde yetkinlik düzeyine ulaştığı seviyelerdir. C1 seviyesinde öğrencinin sözcük denetimi çok yüksektir fakat yine de küçük dil sürçmeleri veya hatalar meydana gelebilir. C2 seviyesinden itibaren ise öğrenci ana dili düzeyinde bir sözcük denetimine sahiptir. Bağlama, duruma ve amaca göre en uygun sözcükleri veya kalıp ifadeleri seçebilir ve hatasız bir şekilde kullanabilir.

Tablo 1.9.: 2021 D-AOBM'de Sözcük Denetimi

	Sözcük denetimi
C2	Kelime birikiminin sürekli olarak doğru ve uygun kullanır.
C1	Daha az yaygın olan kelimeleri deyimsel olarak ve uygun şekilde kullanır. Ara sıra küçük sürçmeler var ancak önemli kelime hataları yok.
B2	İletişimi engellemeden bazı karışıklıklar ve yanlış sözcük/işaret seçimi oluşsa bile sözlüksel doğruluk genellikle yüksektir.

B1	Temel kelime birikimini iyi kontrol eder ancak daha karmaşık düşünceleri ifade ederken veya aşina olmadığı konuları ve durumları ele alırken büyük hatalar hâlâ meydana gelir. Aşina olduğu konuları tartışırken çok çeşitli basit kelimeleri uygun şekilde kullanır.
A2	Somut, günlük ihtiyaçlarla ilgili dar bir sözcük birikimini kontrol edebilir.
A1	Tanımlayıcı yok.
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 136-137)

Tablo 1.10.: 2001 D-AOBM'de Sözcük Kontrolü

	SÖZCÜK KONTROLÜ
C2	*Her zaman doğru ve uygun sözcük kullanır.*
C1	*Çok nadir dil sürçmeleri olmakla birlikte önemli sözcük hataları yoktur.*
B2	*Doğru sözcük kullanım oranı genellikle yüksektir, yine de iletişime engel olmaya-cak ölçüde yanlış sözcük seçimi görülür.*
B1	*Temel sözcük bilgisini çok iyi düzeyde kontrol etmekle birlikte karmaşık düşünce-leri ifade ederken veya kendisine yabancı olan konu ve durumları anlatırken önemli yanlışlar yapar.*
A2	*Günlük somut ihtiyaçlara ilişkin dar kapsamlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.*
A1	*Betimleyici söz konusu değildir.*

Kaynak: (D-AOBM, 2001: 106)

1.4.5. Sesbilimsel Denetim

2001 D-AOBM'de "Sesbilimsel Yetenek" adıyla sunulan bu ölçek; en az başarılı ölçek olması, dili idealize etmeye çalışarak anlaşılabilirliği göz ardı etmesi, gerçekçi olmayan beklentiler sunması ve B1 seviyesinden B2 seviyesine geçişte sunulan tanımlayıcıların gerçeklikten uzak olması (D-AOBM, 2021: 137-247-250) gibi nedenlerden ötürü değiştirilmiştir. 2021'de "Sesbilimsel denetim" adıyla sunulan yeni ölçek, seviyeler arasında ayrım yapabilmek için anlaşılırlığı temel alan, öğrencilerin iletişimdeki başarısına öncelik veren ve aksan farklılıklarını kabul eden

tanımlayıcılardan oluşmaktadır. Ölçek odak noktasını "hedef dil seslerine aşinalık ve güven" (D-AOBM, 2021:137) olarak belirlemiştir. Ses bilimsel denetim başlığı 2021 D-AOBM'de üç alt başlık üzerinden seviyelere göre incelenmektedir. Bu başlıklar sırasıyla genel ses bilim denetimi, sesletim ve bürünsel özelliklerdir.

Sesbilimsel denetim, öğrencinin hedef dildeki sesleri çıkarabilmesi ve vurgu, ritim, tonlamadan oluşan bürünsel özellikleri hedef dildekine uygun hale getirebilme becerisiyle ilgilidir. Sesbilimsel denetim ölçeğinde A1 seviyesindeki bir öğrenci bildiği kelime ve söz öbeklerini söyleyebilir ve söyledikleri öğretici tarafından anlaşılabilir. Bu seviyede konuşma, muhatabın desteğiyle anlaşılır bir hale gelir. Ayrıca, konuştuğu dillerin veya ana dilinin etkisiyle öğrenci hedef dildeki bürünsel özellikleri destek verildiğinde kullanabilir. A2 seviyesinde öğrencinin konuşması yalnızca öğretici tarafından değil hedef dilde konuşan diğer insanlar için de anlaşılırdır. Yine de ana dilindeki bürünsel özellikler konuşmanın anlaşılırlığını etkileyebilir. B1 seviyesine gelen bir öğrenci genel olarak anlaşılır bir şekilde konuşur ve sesbilimsel hatalar konuşmayı iletişimi sürdürmede bir engel oluşturmaz. Yine de konuştuğu dillerin etkisi hâlâ belirgindir. B2 seviyesinden itibaren öğrencinin ana dilinin veya bildiği diğer dillerin etkisi büyük oranda azalır, ufak hatalara rağmen baştan sona anlaşılırdır ve bürünsel özellikleri genel olarak doğru kullanma eğilimi gösterir. C1 seviyesindeki bir öğrenci hedef dildeki neredeyse tüm sesleri doğru çıkarabilir, kendi konuşmasını denetleyebilir ve bürünsel özellikleri akıcı ve genel olarak doğru kullanabilir. C2 seviyesindeki bir öğrenci ise neredeyse hedef dil konuşucusuna yaklaşmıştır. Bu durumda sesbilimsel özelliklerin kullanımı ve denetlenmesi en yüksek seviyededir. Anlamı farklılaştıran vurgular yapabilir, iletişimin amacına göre bürünsel özelliklerden rahatlıkla yararlanabilir.

Tablo 1.11.: 2021 D-AOBM'de Ses Bilimsel Denetim

	Ses bilimsel denetim		
	Genel ses bilimsel denetim	**Sesletim**	**Bürünsel özellikler**
C2	Mesajlarının daha ince	Hedef dilin	İnce anlam ayrımlarını

	noktalarının açık ve net olması için, hedef dildeki çeşitli ses bilimsel özelliklerin tamamını - kelime ve cümle vurgusu, ritim ve tonlama gibi bürünsel özellikler dâhil- yüksek düzeyde kontrol ile kullanabilir. Anlaşılabilirlik ve anlamın etkili bir şekilde iletilmesi ve geliştirilmesi, diğer dilden/dillerden alınabilecek aksan özelliklerinden hiçbir şekilde etkilenmez.	neredeyse tüm seslerini açıklık ve netlikle sesletebilir.	iletmek (ör. ayırt etmek ve vurgulamak) için bürünsel özelliklerden (ör. vurgu, ritim ve tonlama) uygun ve etkili bir şekilde yararlanabilir.
C1	Baştan sona anlaşılırlığı sağlamak için hedef dildeki çeşitli ses bilim özelliklerinin tümünü yeterli denetimle kullanabilir. Hedef dilin neredeyse tüm seslerini sesletebilir, aksan(lar)ın diğer dilden/dillerden korunan bazı özellikleri fark edilebilir ancak anlaşılabilirliği etkilemez.	Hedef dilin neredeyse tüm seslerini yüksek derecede denetleyerek sesletebilir. Bir sesi belirgin bir şekilde yanlış söyleyişi olsa da bile genellikle kendi kendisini düzeltebilir.	Vurgu, ritim ve/veya tonlamanın denetiminde [söylediklerinin] anlaşılabilirliğine veya tesirine etki etmeyen, yalnızca ara sıra meydana gelen gecikmelerle akıcı, anlaşılır sözlü söylem üretebilir. Kastettiğini tam olarak ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve vurguyu doğru yere yerleştirebilir.
B2	Genellikle uygun tonlamayı kullanabilir, vurguyu doğru yerleştirebilir ve tek sesleri açık bir şekilde sesletebilir aksan, konuştuğu diğer dilden/dillerden etkilenme eğilimindedir ama bunun anlaşılabilirlik üzerinde çok az etkisi vardır veya hiç etkisi yoktur.	Hedef dildeki seslerin büyük bir kısmını uzayan dil üretimlerinde açık biçimde sesletebilir, birkaç sistematik yanlış söyleyişe rağmen baştan sona anlaşılabilirdir. Aşina olmadığı çoğu kelimenin ses bilimsel	Konuştuğu diğer dillerden biraz etkilenmiş olsa bile, iletmek istediği mesajı desteklemek için bürünsel özellikler (ör. vurgu, tonlama, ritim) kullanabilir.

		özelliklerini (ör. kelime vurgusu) kabul edilebilir bir doğrulukla (ör. okurken) tahmin etmek için birikiminden genelleme yapabilir.	
B1	Söyleyiş genellikle anlaşılırdır, hem ifade hem de sözcük düzeyindeki tonlama ve vurgu, mesajın anlaşılmasını engellemez. Aksan genellikle konuştuğu diğer dillerden etkilenir.	Tek seslerde ve daha az aşina olduğu kelimelerde düzenli olarak yanlış söyleyişi olmasına rağmen genel olarak anlaşılabilirdir.	Konuştuğu diğer dilin/ dillerin vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerindeki güçlü etkisine rağmen mesajlarını anlaşılır bir şekilde iletebilir.
A2	Söyleyiş genellikle anlaşılacak kadar açıktır ancak karşılıklı konuşmadaki ortaklarının zaman zaman söylenenin tekrar edilmesini istemesi gerekecektir. Vurgu, ritim ve tonlama üzerinde konuştuğu diğer dilden/dillerden güçlü bir etki, anlaşılabilirliliği etkileyebilir ve muhatapların iş birliğini gerektirebilir. Yine de aşina olduğu kelimelerin söyleyişi açıktır.	Söyleyiş basit günlük durumlarda iletişim kurarken muhatabın belirli sesleri anlamak için çaba göstermesi koşuluyla, genellikle anlaşılabilirdir. Sesbirimlerin sistematik olarak yanlış sesletilmesi, muhatabın konuşmacının dil geçmişinin söyleyiş üzerindeki etkisini tanımak ve ayarlamak için çaba göstermesi koşuluyla anlaşılırlığı engellemez.	Konuştuğu diğer dilden/dillerden gelen vurgu, tonlama ve/veya ritim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmalarına rağmen günlük sözcük ve öbeklerin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir. Bürünsel özellikler (ör. kelime vurgusu), aşina olduğu günlük kelimeler ve basit ifadeler için yeterlidir.
A1	Öğrenilmiş kelime ve öbeklerin çok sınırlı bir birikiminin söyleyişi,	Dikkatli bir şekilde yönlendirilirse sesleri hedef dilde	Konuştuğu diğer dilden/dillerden vurgu, ritim ve/veya tonlama

	[içinde bulunduğu] dil grubunun konuşmacılarıyla uğraşmaya alışkın muhataplar tarafından biraz çaba sarf edilerek anlaşılabilir. Basit, aşina olduğu kelimeler ve öbekler için vurgunun yanı sıra sınırlı bir çeşitlilikteki sesi doğru bir şekilde tekrar üretebilir.	tekrar üretebilir. Sınırlı sayıda sesi sesletebilir, böylece konuşma ancak muhatap destek sağladığında (ör. sesleri doğru şekilde tekrar ederek ve yeni sesleri tekrarla çıkararak) anlaşılır olur.	üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip olmasına rağmen, basit sözcük ve öbeklerden oluşan sınırlı bir birikimin bürünsel özelliklerini anlaşılır bir şekilde kullanabilir; muhatabının iş birliği içinde olması gerekir.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 138-139)

1.4.6. Yazım Denetimi

Bu ölçek 2001'deki D-AOBM'de (2001:111-112) "Yazım Yeteneği" ve "Doğru Sesletim Yeteneği" başlığının altında yer alan "Yazım Kontrolü" ölçeği olarak verilir. "Yazım Yeteneği" başlığında öğrenciden yazılı metinlerde yer alan sembolleri anlaması ve bu sembolleri üretme bilgi ve becerisine sahip olması beklenmektedir. Ayrıca alfabe temelli dillerde, öğrenciler büyük ve küçük harfleri, kelimelerin kısaltmalar da dahil olmak üzere doğru yazımını, noktalama işaretlerini ve ortak kullanılan ideogramları (@ , & , $) bilmelidir. Bu özelliklere baktığımızda 2001'deki D-AOBM'nin daha çok imla kurallarını bilme ve doğru kullanma, ideogram kullanımına hâkim olma, yazılı sembolleri tanıma ve üretme gibi özelliklere önem verdiği aşikardır. "Doğru Sesletim Yeteneği" başlığı ise esasen dilin sözlü boyutuna odaklanır. Ancak, öğrencinin yazılı metinleri yüksek sesle okuyabilmesi ve yazılı halini gördükleri metni doğru seslendirebilmesi gibi yazılı anlatımı da ilgilendiren bir tanımlayıcıya sahip olması sebebiyle "Yazım Kontrolü" ölçeği burada verilmiştir. Buradaki "Yazım Kontrolü" ölçeği (D-AOBM, 2001:112) ile 2021 D-AOBM'deki "Yazım denetimi" ölçeği (2021:140) basit çeviri farklılıkları haricinde aynıdır. Yine de bu karışıklık güncel D-AOBM'de çözülmüş; başlık ve ölçekler ayrılarak "Yazım denetimi" ve "Sesbilimsel denetim" olarak verilmiştir.

2001 “Yazım Kontrolü” ölçeğinde yazım kuralları, noktalama işaretleri, sözlük kullanabilme ve ifade yeteneği gibi noktalara odaklanılmıştır. 2021 “Yazım denetimi” ölçeği ise yazım ve noktalama işaretleri haricinde yazının iletişimdeki rolüne ve anlaşılabilir olmasına daha çok önem vermiştir. Dilin işlevselliği bu ölçekte daha çok önem kazanmıştır çünkü güncel D-AOBM’de yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, anlaşılabilirliği sağlaması açısından bir araç olarak görülmüştür. 2001’deki D-AOBM hem diğer ölçek ve tanımlayıcılarda hem de “Yazım Kontrolü” ölçeğinde ana dili konuşucusunu model almış ve ideal bir dil kullanımını teşvik etmiştir. 2021’deki D-AOBM’de ise anlaşılırlık temel alınmış, odak nokta muhatabın hedef dil kullanıcısını anlarken gösterdiği çabaya odaklanacak şekilde değiştirilmiş ve öğrencinin hedef dilde iletişim kurabilme başarısı ön plana çıkarılmıştır.

“Yazım denetimi” ve “Yazım Kontrolü” ölçeklerinde A1 öncesi için tanımlayıcı bulunmamaktadır. A1 seviyesindeki bir öğrenci bildiği kelimeleri ve kısa sözcük öbeklerini ve basit noktalama işaretlerini kullanabilir. Kendi adresini, milletini veya kişisel bilgilerini heceleyebilir. A2 seviyesindeki bir öğrenci, A1’deki gibi kopyalama yapmaya devam eder. A1’de kısa ve basit kelimeleri kopyalayan öğrenci A2’de kısa cümleleri kopyalar ve kısa sözcükleri hatalar olsa da kabul edilebilir bir sesbilgisel doğrulukla yazabilir. B1 seviyesine gelindiğinde ise öğrenci anlaşılır ve seviyesinden istenen uzunlukta aralıksız bir yazı üretebilir. Aynı zamanda yazım ve noktalama da çoğunlukla doğrudur. B2 seviyesinde öğrenci paragraf kurallarına ve sayfa düzenine uygun, anlaşılır ve tutarlı bir metin üretebilir. Bu seviyede öğrenci yazım ve noktalama işaretlerini büyük oranda doğru kullansa da ana dilinin etkisinden kaynaklı hatalar yapabilir. C1 seviyesindeki bir öğrenci ise artık paragraf, sayfa düzeni, yazım ve noktalama hataları yapmaz. Yalnızca gözden kaçan ufak hatalar veya kalem sürçmeleri olabilir. C2 seviyesine gelmiş bir öğrenci ise artık hatasız bir yazım ve noktalama becerisi sergiler. Görüldüğü üzere güncel D-AOBM yazıyı yalnızca teknik açıdan değil, aynı zamanda anlaşılabilirlik ve iletişim becerisi açısından da değerlendirmektedir.

Tablo 1.12.: 2001 D-AOBM'de Yazım Kontrolü

	YAZIM KONTROLÜ
C2	*Yazıda hiçbir yazım yanlışı yoktur.*
C1	*Sayfa düzeni, paragraflar, noktalama işaretleri tutarlı ve yazım kontrolüne yardımcıdır.* *Nadiren yapılan heceleme yanlışları dışında sözcük yazılışları doğrudur.*
B2	*Standart sayfa düzeni ve paragraf kurallarına uygun kesintisiz, açıkça okunabilir yazılar üretebilir.* *İmla ve noktalama oldukça doğrudur, ancak anadilin etkisi gözlemlenebilir.*
B1	*Genellikle anlaşılabilir kesintisiz yazı üretebilir.* *Yazım, noktalama ve sayfa düzeni çoğu zaman okunabilecek kadar doğrudur.*
A2	*Günlük konulardaki kısa cümleleri -örneğin, yol tarifi, kopyalayabilir.* *Sözcük dağarcığındaki kısa sözcükleri uygun sesletimsel doğrulukta yazabilir.*
A1	*Bildiği sözcükleri ve kısa kalıpları, örneğin, basit işaretler ya da yönergeleri, günlük nesnelerin adlarını, mağazaların adlarını ve sık kullanılan kalıpları kopyalayabilir.* *Adresini, milletini ve diğer kişisel bilgileri heceleyebilir.*

Kaynak: (D-AOBM, 2001: 112)

Tablo 1.13.: 2021 D-AOBM'de Yazım Denetimi

	Yazım denetimi
C2	Yazı, yazımsal açıdan hatasızdır.
C1	Düzen, paragraflar ve noktalama işaretleri tutarlı ve faydalıdır. Ara sıra kalem kaymaları/sürçmeleri dışında yazım doğrudur.
B2	Standart düzen ve paragraflama kurallarını izleyen, açıkça anlaşılır, aralıksız yazı üretebilir. Yazım ve noktalama işaretleri kabul edilebilir ölçüde doğrudur ancak ana dili etkisi görülebilir.
B1	Genel olarak baştan sona anlaşılır olan aralıksız yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve düzen çoğu zaman takip edilecek kadar doğrudur.
A2	Günlük konularda kısa cümleleri kopyalayabilir, ör. bir yere nasıl gidileceğine dair talimatlar. Sözlü kelime birikiminde bulunan kısa kelimeleri kabul edilebilir bir ses bilgisel doğrulukla (ancak tam olarak standart yazım şart değil) yazabilir.
A1	Aşina olduğu sözcükleri ve kısa öbekleri kopyalayabilir, ör. basit işaretler veya yönergeler, günlük nesnelerin adları, mağaza adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp öbekler.

	Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgilerini heceleyebilir. Ana noktalama işaretlerini kullanabilir (ör. noktalar, soru işaretleri).
A1 öncesi	Tanımlayıcı yok.

Kaynak: (D-AOBM, 2021: 140)

Yukarıda bahsedilen Söz Varlığı ve Genel Dil Varlığı ögeleri; öğrencilerin verdiği bir yazma örneğiyle saptamanın mümkün olmaması ve kapsamlarının geniş olması sebebiyle çalışmamızın sınırları dışında bırakılmıştır. Ses Bilimsel Denetim ögesi ise öğrencilerin konuşmasındaki sesletim, genel ses bilimsel denetim ve bürünsel özellikleri dikkate aldığı için ve yazmayla ölçülecek bir madde olmadığı için çalışmamıza dahil edilmemiştir. Çalışmamızdaki yazmalar Yazım Denetimi, Sözcük Denetimi ve Dil bilgisel Doğruluk ögelerine göre incelenmiştir.

1.5. Karşıtsal Dilbilim ve Karşıtsal Çözümleme

1940'lı yıllarda Charles Carpenter Fries tarafından ortaya atılan (Gast,2012:1) karşıtsal dilbilim yaklaşımı Fisiak (1980:1) tarafından iki veya daha fazla dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamayı amaçlayan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Fisiak (1980:4) bu dillerin öğrencinin ana dili ile hedef dili olduğunu belirtmekte ve karşıtsal dilbilimi savunanların asıl amacının öğrencinin ana dili ile hedef dilini karşılaştırarak öğrenme zorluklarını keşfetmek ve tahmin etmek olduğunu söylemektedir.

Bazı kaynaklarda ayrımsal dilbilim olarak da geçen karşıtsal dilbilim; özellikle 1950'li yıllarda gözde olmuş ve "iki dilin dizgelerinin eş zamanlı yaklaşımla karşılaştırılması yoluyla aradaki ayrımları, aykırılıkları ortaya çıkarmaya çalış[mış]" uygulamalı bir dilbilim alanı olarak tanımlanmıştır (Dilbilim Sözlüğü, 2011:170-171).

Karşıtsal dilbilim çalışmaları kapsamında yabancı dil öğrencilerinin yanlışlarının tespiti için ana dilleri ve hedef dilleri karşılaştırılmış ve bu bağlamda

karşıtsal çözümleme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Karşıtsal çözümleme Aydın (2007:24) tarafından dilbilimin bir alt dalı olarak tanımlanmış ve karşıtsal çözümlemenin aslında "diller arasındaki benzerlikten çok farklılıklarla ilgilen[diği]" dile getirilmiştir.

1.5.1. Karşıtsal Çözümleme Tezleri

Ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceleyen karşıtsal çözümleme çalışmalarında güçlü, zayıf ve orta görüş olmak üzere üç tez ortaya atılmıştır.

Lado 1957 yılında yayınladığı *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers* adlı kitabında yabancı bir öğrencinin ana diline benzettiği unsurları kolay, benzetemediklerini ise zor bulduğundan bahsetmekte ve öğrencilerin kendi dillerinden gelen yapıları hedef dile aktarmaya meyilli olduklarını söyleyerek öğreticilerin öğrencilerin karşılaşacağı zorlukları önceden tespit etmenin mümkün olduğunu anlatmaktadır. (Lado, 1957:2). Bölükbaş (2011: 1358), Lado'nun bu görüşünün karşıtsal dilbilim çalışmaları içinde *güçlü görüş* olarak adlandırıldığını söylemektedir. *Güçlü görüş*e göre, karşıtsal çözümleme yoluyla öğrencilerin hangi konularda hata yapabileceğini önceden tahmin ederek bu öngörü doğrultusunda hedef dil materyallerinin bahsedilen zorlukları giderecek şekilde planlanabilir ve çeşitli önlemler alınabilir (Bölükbaş, 2011: 1358 ; Çetinkaya, 2015: 167).

*Güçlü görüş*ün özelliklerini Keshavarz (1997:10), Lee (1968:186)'den şu şekilde aktarmaktadır:

- Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorluk ve hataların başlıca hatta tek nedeni öğrencilerin ana dilinden kaynaklanmaktadır.
- Dil öğreniminde karşılaşılan zorluklar tamamen iki dil arası farklılıklardan kaynaklanmaktadır.
- Ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıklar ne kadar çoksa öğrenme güçlükleri de o derece çok olur.
- Yabancı dil öğrenirken karşılaşılan zorluk ve hataların öngörülebilmesi için iki dil arasında yapılacak karşılaştırma sonucuna ihtiyaç duyulmaktadır.

- İki dilin karşılaştırılması ve daha sonra ortak yönlerinin belirlenmesiyle en iyi öğretim yöntemi bulunabilir. Böylece öğrencinin öğrenmesi gerekenler Karşıtsal Çözümleme tarafından belirlenen farklılıkların toplamına eşit olur.

Wardhaugh (1970:124) *güçlü görüş*ün aslında gerçekçi olmadığını ve uygulanamadığını iddia etmekte ve makalesinde *zayıf görüş* kavramını açıklamaktadır. *Zayıf görüş* kavramı, *güçlü görüş* kavramındaki gibi dil öğrenim sürecinde öğrencilerin hatalarını önceden tahmin etmesini istemez ve öğrencilerin yanlışlarının sebebini yalnızca ana dillerine dayandırmaz. Çünkü dil binlerce ögeden oluşmaktadır ve öğrencilerin yapacakları tüm yanlışların önceden tespit edilerek buna göre önlemler alınması mümkün değildir (Wardhaugh, 1970: 126). Wardhaugh makalesinde (1970:4) dilbilimcilerden yalnızca ikinci dil öğretiminde karşılaşılan zorlukları açıklamak için ellerindeki en iyi bilgiyi kullanmalarını talep etmektedir. Keshavarz (2011:11) ise *zayıf görüş*ün güçlü görüşe kıyasla daha gerçekçi ve uygulanabilir bir görüş olduğunu ifade etse de hâlâ yalnızca dil aktarımından kaynaklı hataları açıklayabiliyor gibi görünmesinden dolayı *zayıf görüş*ü eleştirmektedir.

Karşıtsal dilbilim çalışmaları içinde ortaya atılan bir diğer kavram ise 1970 yılında Oller ve Ziahosseiny tarafından öne sürülen *orta görüş*tür (Oller and Ziahosseiny, 1970: 183-189). Araştırmacılar, 1969 yılında Kaliforniya Üniversitesi'nde farklı ülkelerden gelen ve farklı ana dillere sahip öğrencilerin İngilizce sınavlarının yazılı anlatım bölümlerini analiz etmişlerdir. Çalışmadaki öğrencileri ana dillerinde Latin harflerini kullananlar (İngilizce, Almanca, İspanyolca vb.) ve kullanmayanlar (Çince Japonca, Arapça vb.) olarak ikiye ayırmışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin yaptıkları hataları tespit ettikten sonra ana dillerinde Latin harflerini kullanan grubun, Latin harflerini kullanmayanlara göre daha fazla yazım yanlışı yaptıklarını görmüşlerdir. Bunun sebebi olarak ise ana dillerinde Latin harflerini kullanan öğrencilerin ana dillerinden aktarım yaptıkları için genelleme yapma eğiliminde olduklarını; yani ana dil ile hedef dil arasındaki benzerliğin artmasıyla öğrencilerin genelleme yapma olasılığı arasında doğru orantı bulunduğunu ifade etmişlerdir (Oller and Ziahosseiny, 1970:189).

Bu üç görüşün ortak yanı; dil öğretiminde karşılaşılan zorluklara bir çözüm getirmeye çalışmaları ve hedef dili öğrenirken öğrencinin ana dilinden olumsuz aktarım yaptığını iddia etmeleridir. Ancak bu görüşler öğrencilerin hedef dilde yaptığı yanlışların sebebini bulma konusunda ayrılmıştır. *Güçlü görüş*, hedef dil öğreniminde yapılan yanlışların sebebinin öğrencinin ana dili ile hedef dili arasındaki farklılığın artmasına bağlarken *zayıf görüş* öğrencinin ana dilden aktarım yapmasını yanlışların tek kaynağı olarak görmez. *Orta görüş* ise ana dil ile hedef dil arasındaki yalnızca farklılıkların değil, benzerliklerin artmasıyla da yanlış sayısının arttığını söylemektedir.

1.5.2. Yanlış Çözümlemesi

Karşıtsal çözümlemenin öğrencilerin hedef dil öğreniminde yaptıkları yanlışları açıklamada yetersiz kalması ve 1960'lı yıllarda yapılan çalışmaların artmasıyla karşıtsal çözümleme gözden düşmüş ve yerini yanlış çözümlemesine bırakmıştır. Bölükbaş (2011:1359) yanlış çözümlemesini "öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesi" olarak tanımlamaktadır.

İşler (2002:130) yanlış çözümlemesinin malzeme olarak öğrencilerden elde edilen verileri kullandığını dile getirmekte ve karşıtsal çözümlemeye bir alternatif olarak değil, onun "tamamlayıcısı ve destekleyicisi" olarak görülmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Yanlış analizi yaklaşımının temellerini atan S.P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage* kitabında (1982:37) yanlış çözümlemesinin şu anki amacının öğrencinin bir konuda anlatmak istediği şeyle gerçekte söylediklerini karşılaştırarak yanlışları tespit etmek olduğunu söyler. Bununla birlikte Corder (1967:167) yanlış çözümlemesinin öğreticiler, araştırmacılar ve öğrenciler için olan üç önemini ve katkısını açıklamaktadır. İlk olarak, yanlış çözümlemesi sistematik bir analizle öğreticiye öğrencinin hedefe ne kadar yaklaştığını ve öğrencilerin öğrenim sürecinin bitmesine ne kadar kaldığını söyler. İkincisi, yanlış çözümlemesi araştırmacılara dilin nasıl öğrenildiği veya edinildiği, öğrencinin dil öğreniminde hangi stratejileri

kullandığı konusunda yardımcı olur. Son olarak, yanlış çözümlemesi öğrencinin yaptığı yanlışları dil öğrenmek için kullandığı bir araç olarak görür. Çünkü yanlış yapmak, dil öğrenme yolculuğunda vazgeçilmez bir öğrenme aracıdır.

Burt, Dulay ve Krashen'e göre (1982:138) yanlış çözümlemesinin alana olan en tartışmalı katkısı; ikinci dil öğrencilerinin yaptıkları dil bilgisi yanlışlarının çoğunun ana dil etkisinden kaynaklanmadığını ve yapılan yanlışların çocukların ana dilini öğrenirken yaptıkları yanlışlara çok benzediğini söylemesidir.

Keshavarz (2011:59) yanlış çözümlemesinin üç önemli varsayım üzerine kurulduğunu ifade eder ve bunları şöyle sıralar:

1. Yanlış yapmadan bir dili öğrenemeyeceğimiz için yanlış yapmak kaçınılmazdır.
2. Yanlışlar farklı açılardan önemlidir.
3. Tüm yanlışlar öğrencinin ana dilinden kaynaklanmaz, yani ana dil öğrencinin yanlışlarının tek kaynağı değildir.

1.5.2.1. Yanlış Çözümleme Yöntemleri

Yanlış çözümlemesi öğrencilerin yanlışlarının belirlenmesini, sınıflandırılmasını ve analizini içerir. Corder yanlış çözümleme sürecinde yanlışların belirlenmesi (recognition), yanlışların betimlenmesi (description) ve yanlışların açıklanması (explanation) adında üç aşama olduğunu söyler. (Corder, 1975:126-129). Yanlışların belirlenmesi bölümünde öğrencinin yaptıklarından hangisinin yanlış olarak değerlendirilmesi gerektiği belirlenir. Yanlışların betimlenmesi aşamasında ise öğrencinin tek bir yanlışından hareketle yanlış çözümlemesi yapılamayacağı için yanlışların tekrar edip etmediği tespit edilir. Son olarak yanlışların açıklanması bölümünde hataların neden ve nasıl ortaya çıktığı açıklanır.

Sridhar'ın (1981:222) yanlış çözümleme yöntemi ise 6 basamaktan oluşmaktadır:

1. Verilerin toplanması
2. Yanlışların belirlenmesi
3. Yanlışların sınıflandırılması

4. Yanlışların türlerine göre sıklığı
5. Hedef dilde zorluk çekilen alanların belirlenmesi
6. Hataların iyileştilmesi

Gass ve Selinker'in (2008:103) yanlış çözümleme aşamaları da Sridhar'ınki gibi altı adımdan oluşmaktadır:

1. Veri toplama: Yanlış çözümlemesi için yalnızca yazma çalışmaları değil konuşma da veri olarak alınabilir.
2. Yanlışların tanımlanması: Yapılan yanlışlar yanlış dizilim, yanlış fiil biçimi, tekillik - çoğulluk gibi başlıklarla belirlenir.
3. Yanlışların sınıflandırılması: Yapılan yanlışlar dildeki gramer kurallarına göre sınıflandırılır.
4. Yanlışın miktarını belirleme: Sınıflandırılan yanlışların hangisinden kaç defa yapıldığı belirlenir.
5. Yanlışların kaynaklarının analizi: Öğrencilerin yaptığı yanlışların kaynakları belirlenir.
6. Yanlışların telafisi: Yanlışın türüne ve sıklığına göre düzeltme çalışmaları yapılır.

Khansir ve Ahrami (2014: 108-109) öğretim materyallerinin ve öğrenim stratejilerinin geliştirilmesi amacıyla dört adımdan oluşan bir yanlış çözümlemesi yöntemi sunmuştur:

1. Yanlışların tanımlanması: Araştırmacılardan bu aşamada yanlışların türünü belirlemesi ve performans ve yeterlilik hatalarını ayırt etmeleri beklenir.
2. Yanlışların toplanması: Yanlışlar tespit edildikten sonra araştırmacılar yanlışları toplayıp sınıflandırırlar.
3. Yanlışların açıklanması: Bu aşamada yanlışların kaynağı bulunarak neden yapıldığı belirlenir. Khansir ve Ahrami bu aşamada yanlışların kaynağının psikodilbilimsel, sosyodilbilimsel, epistemik veya söylem yapısına bağlı yanlışlar olabileceğini ileri sürmüştür.

4. Yanlışların değerlendirilmesi: Bu aşamada yanlışların değerlendirilmesi yanlışı yapan kişinin dahil olmasıyla yapılır. Yanlışlar sıklık ve önem derecesine göre değerlendirilir.

Görüldüğü gibi Sridhar, Corder'in yanlış çözümleme aşamalarını geliştirmiştir. Gass ve Selinker'in yanlış çözümleme aşamaları ise Sridhar'ınkinden farklı değildir. Ancak Khansir ve Ahrami'nin dört aşamalı yanlış çözümleme yöntemi diğerlerinden ayrılır. Çünkü Khansir ve Ahrami (2014: 35) yanlışların kaynağının diğerlerinden farklı olarak psikodilbilimsel veya sosyodilbilimsel açılardan ele alınabileceğini söylemiştir. Aynı zamanda yanlış çözümlemesinin son aşamasında, yanlışların değerlendirilmesinde öğrencinin de bu sürecin içinde yer alması yanlış çözümlemesini öğrenci merkezli bir yaklaşıma dönüştürdüklerinin bir göstergesidir.

1.5.2.2. Yanlışların Sınıflandırılması

Yanlış çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışların tek nedeninin ana dil kaynaklı olmadığını söyler. Buna dayanarak pek çok dilbilimci yanlışları farklı şekillerde sınıflandırma yoluna gitmiştir.

Yanlış çözümlemesi yaklaşımının öncülerinden olan S.P. Corder yanlışları *Error Analysis and Interlanguage* kitabında (1982:36) yeterince derin ve sistematik bulmamasına rağmen dört kategoriye ayırmıştır: dahil etmeme *(omission)*, ekleme *(addition)*, seçme *(selection)* ve yanlış sıralama *(misordering)*. Brown da Corder ile benzer olarak yanlışları ekleme *(addition)*, dahil etmeme *(omission)*, yerine koyma *(substitution)* ve sıralama *(ordering)* şeklinde sınıflandımıştır (Brown, 2006:231).

Keshavarz (2011:90-105) ise yanlışları iki ana kategoriye ayırmış ve bu kategorileri çeşitli alt başlıklarla detaylandırarak yanlışların sınıflandırılmasına dair yeni bir çerçeve oluşturmuştur.

1. **Dilbilim Temelli Sınıflandırma**

a. Yazımsal

b. Ses bilgisel

c. Sözcük-anlambilimsel
ç. Biçim-söz dizimsel
2. Süreç Temelli Sınıflandırma
a. Dahil etmeme
b. Ekleme
c. Yerine koyma
ç. Sıralama

Görüldüğü gibi, Brown da Corder gibi yanlışları dört başlığa ayırarak Corder'in başlattığı bu biçimsel yaklaşımı devam ettirmiştir. Ancak Keshavarz yanlışları hem dilbilimsel hem de sürece dayalı olmak üzere ikiye ayırarak çift yönlü bir sınıflandırma sunmuş ve yanlış çözümlemesini diğerlerinden farklı bir açıdan ele almayı başarmıştır. Bu yönüyle Keshavarz'ın yaklaşımı yanlışların sadece yüzeysel bir sınıflandırmasını yapmak yerine, araştırmacılara dilbilimsel açıdan derinlemesine inceleme yapma fırsatı sunmuştur.

1.5.2.3. Yanlışların Kaynakları

Yanlış çözümlemesinde yanlışların tespit edilmesi, tanımlanması ve sınıflandırılmasından sonraki en önemli aşama yanlışların kaynağını bulmaktır.

Corder (1975:130-131) yanlışların dil aktarımı *(transfer errors),* genelleme *(overgeneralization)* ve öğretimde kullanılan materyaller *(materials used in the teaching)* olmak üzere üç kaynağı olduğunu söylemektedir.

Richard (1971:2-4) "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis" makalesinde öğrencilerin hedef dili öğrenirken yaptıkları yanlışları üçe ayırmıştır:

1. Dillerarası yanlışlar *(interference / interlanguage errors)*: Öğrencinin ana dil etkisinden kaynaklı yapılan yanlışlardır.
2. Dil içi yanlışlar *(intralingual errors)*: Öğrencinin ana dilinden bağımsız olarak kuralları bilmeme veya eksik uygulama, genelleme yapma gibi durumlardan kaynaklanan yanlışlardır.

3. Gelişimsel yanlışlar (*developmental errors):* Öğrencinin sınıfta ya da ders kitaplarında edindiği sınırlı deneyime dayanarak hedef dil hakkında yeni hipotezler oluşturmaya çalışmasından kaynaklanan yanlışlardır.

Richards (1971:15) dil içi yanlışları kendi içinde dörde ayırmaktadır:

1. Aşırı genelleme *(Overgeneralization):* Öğrencinin hedef dilde öğrendiği yapıları genelleyerek diğer dil bilgisi kuralları için de kullanmaya çalışmasından dolayı ortaya çıkmaktadır.
2. Kural kısıtlamayı bilmeme *(ignorance of rule restrictions):* Bu da genelleme yapma ile yakından ilişkilidir ve öğrencinin öğrendiği kurallardaki kısıtlamaları bilmemesinden dolayı ortaya çıkmaktadır.
3. Kuralları eksik uygulama *(incomplete application of rules):* Öğrencinin hedef dilde cümle kurabilmek veya soru sorabilmek için gerekli kuralları bilmemesinden veya eksik uygulamasından dolayı ortaya çıkmaktadır.
4. Yanlış kavram üretme *(false concepts hypothesized):* Öğrencinin hedef dildeki kuralların ayrımını yapmakta zorlanması sebebiyle yanlış kavram üretmesinden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* (2006: 232-234) kitabında öğrencilerin yaptıkları yanlışların kaynağını dörde ayırmaktadır:

1. Diller arası aktarım *(interlingual transfer):* Hedef dil henüz tam olarak öğrenilmemişken öğrencinin ana dilinden kaynaklanan etkilerle yaptığı yanlışlardır.
2. Dil içi aktarım *(intralingual transfer):* Öğrencilerin daha çok hedef dilin sistemini öğrendikten sonra, ana dil etkisinden bağımsız olarak hedef dile özgü kuralları aşırı genellemelerinden dolayı yapılan yanlışlardır.
3. Öğrenme bağlamı *(context of learning):* Öğretmenin yanlış veya eksik açıklamalarıyla ders kitaplarındaki yanlışlıkların, öğrencinin dili yanlış öğrenmesine ve hatalı varsayımlar geliştirmesine sebep olmasından kaynaklı yanlışlardır.

4. İletişim stratejileri *(communication strategies):* Öğrencinin kendini ifade etme çabasıyla kullandığı stratejilerin kelime uydurma, yanlış kelime veya kalıp ifade kullanımına sebep olmasından dolayı yapılan yanlışlardır.

Dulay ve Burt (1994: 115) yanlışların kaynaklarına psikolojik bir bakış açısı getirerek (Khansir ve Ahrami, 2014: 33) şöyle sınıflandırmıştır:

1. Girişim yanlışları *(interference - like goofs):* Öğrencinin ana dilinden dolayı yaptığı yanlışlardır.
2. Gelişimsel yanlışlar *(developmental goofs)*: Öğrencinin ana dilinden bağımsız olarak hedef dili öğrenirken yaptığı yanlışlardır.
3. Belirsiz yanlışlar *(ambiguous goofs)*: Hem girişim yanlışları hem de gelişimsel yanlışlar bu kategoride yer alır.
4. Benzersiz yanlışlar *(unique goofs)*: Ne öğrencinin ana dilini ne de hedef dilin kurallarını yansıtan yanlışlardır.

Son olarak Keshavarz (2012:120-132) yanlışların kaynaklarını beşe ayırarak kapsayıcı bir sınıflandırma oluşturmuştur:

1. Diller arası aktarım yanlışları *(interlingual errors):* Sesbilimsel, biçimbilimsel, dil bilgisel, anlambilimsel ve sözcüksel anlambilim yanlışlarıdır.
2. Dil içi - gelişimsel yanlışlar *(intralingual and developmental errors):* Öğrencinin ana dilinden kaynaklanmayan, hedef dili öğrenme aşamasında yaptığı yanlışlardır. Aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, yanlış benzetme, aşırı genişletme, aşırı düzeltme ve yanlış sınıflandırma olmak üzere altıya ayrılır.
3. Öğretmen kaynaklı yanlışlar *(teacher induces errors)*: Öğretmenin bir sözcüğü tanımlarken veya bir konuyu anlatırken öğrencileri istemeden yanlış yönlendirmesinden kaynaklanan yanlışlardır.
4. Dil öğrenme stratejileri *(language learning strategies)*: Öğrencinin hedef dili öğrenmek için stratejileri kullanırken aşırı genelleme, kural aktarımı ve basitleştirme yapmasından kaynaklanan yanlışlardır.

5. İletişim stratejileri *(communication strategies):* Öğrencinin sınırlı dil kaynaklarıyla kendini ifade etmeye çalışırken zorlandığı durumlarda bağlama uygun olmayan kural veya sözcük üretmesiyle ortaya çıkan yanlışlardır. Kaçınma stratejisi, konudan kaçınma, mesajı yarıda bırakma, dil değiştirme, önceden öğrenilmiş kalıplar ve otoriteye başvurma olarak altı başlıkta incelenir.

Hedef dil öğreniminde yapılan yanlışların kaynakları üzerine yapılan çalışmalar bu yanlışların yalnızca ana dil etkisinden değil, farklı pek çok faktörden de kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Corder ve Richards yanlışları üç temel kaynağa ayırmış ancak Richards dil içi yanlışları kendi içinde dört alt grupta inceleyerek Corder'in çalışmasını geniş bir perspektiften ele almıştır. Brown ise Richards'ın sınıflandırmasını genişletmiş; öğrenme bağlamı ve iletişim stratejilerini de yanlışların kaynağı arasında göstermiştir. Dulay ve Burt ise psikolojik bir yaklaşımla; girişimsel, gelişimsel, belirsiz ve benzersiz olmak üzere yanlışların kaynağını dörde ayırmış ancak yanlışların yalnızca dilsel değil, bilişsel süreçlerle de ilgili olduğunu vurgulamıştır. Son olarak Keshavarz, diğer araştırmacıların çalışmalarını özetler nitelikte kapsamlı bir sınıflandırma yaparak bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Brown'un öğrenme bağlamı ve iletişim stratejileri maddeleriyle Keshavarz'ın öğretmen kaynaklı yanlışlar, dil öğrenme ve iletişim stratejileri maddeleri yanlışların yalnızca öğrenci kaynaklı değil, öğrenme ve öğretme sürecinin farklı bileşenlerinden kaynaklanma ihtimalini işaret etmesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda bu sınıflandırma ile Brown ve özellikle Keshavarz yanlışların kaynaklarının detaylı bir tespitini yapmakla birlikte, araştırmacılar için geri bildirim temelli bir rehber de oluşturmaktadır.

1.5.2.4. Yanlış - Hata Ayrımı

Öğrenciler hedef dili öğrenirken yazma ve konuşma becerisinde çeşitli kusurlar ortaya çıkmakta ve bunlar ortaya çıkış sebeplerinden ötürü hata *(mistake)* ve yanlış *(error)* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Khansir ve Ahrami (2014: 103) Corder'in yanlışları ihmal, hata ve yanlış olmak üzere farklı kavramlarla değerlendirdiğini; ayrıca öğrencilerin yanlışlarını, ihmal ve hataları içeren

performans kategorisiyle yanlışı içeren yetkinlik kategorisi olmak üzere iki kategoriye ayırdığını söylemektedir. Hata, genellikle yanlış tahmin ya da kuralların doğru bir şekilde kullanılamaması şeklinde kendini gösteren bir performans hatasıdır. Bu tür hatalar hem ana dilde hem de ikinci dilde zaman zaman yapılsa da ana dilinde hata yapan insanlar bu tür hataların çoğunu fark ederek düzeltebilir; çünkü bu durumlar bilgi eksikliğinden değil, dil üretim sürecinde yaşanan geçici bir dikkat dağınıklığı, duraksama, dil sürçmeleri gibi sebeplerden kaynaklanır ve bireyin fark etmesiyle kendiliğinden düzeltilebilir. Fakat yanlışlar hedef dili öğrenen bireylerin öğrenme süreçleriyle alakalı olduğu için öğrencinin yeterlilik düzeyini yansıtmaktadır (Brown, 2006: 226).

Elis (1997:51) *The Study of Second Language Acquisition* kitabında hata ve yanlış arasında ayrım yaparken hataların öğrencilerin bilgi eksikliğini yansıttığını yanlışların ise öğrencilerin öğrendiği bir dil bilgisi kuralını kullanmakta başarısız olmasından ötürü meydana geldiğini belirtmektedir. Ellis, Corder'in yanlış analizinde hataların yok sayılması, yalnızca yanlışların incelenmesi gerektiğini söylemekte fakat bu fikri birkaç sebeple eleştirmektedir. İlk olarak, öğrencilerin yalnızca yanlışları değerlendirildiğinde yeterlilik düzeyinin eşit olduğu varsayılır. Dolayısıyla bir öğrenci yazarken veya konuşurken bazen doğru bazen yanlış biçimi kullanıyorsa onun doğru olanı tam olarak bildiğinden emin olmak mümkün değildir. Bu durumda öğrencinin doğru olanı kısmen öğrenmiş fakat dildeki bağlamlarını tam olarak öğrenememiş olduğu varsayılabilir. İkinci eleştiri ise yanlışların açık veya örtük olmasından kaynaklanmaktadır. Açıkça yapılan yanlışları analiz etmesi kolaydır fakat örtük şekilde yapılan yanlışlar biçimsel olarak doğru görünen ancak öğrencinin kastettiği anlamı yansıtmayan ifadeleri içermektedir. Bu bazen bir öznenin belirsizliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca yüzeysel olarak baktığımızda doğru görünen ifadeler tesadüfen doğru olabilir. Yani öğrenci basit kalıp ifadeleri ezberlediği için kullansa bile kalıp ifadede geçen dil bilgisi kuralını başka biçimlerde türetemiyorsa burada yalnızca yüzeysel bir üretimden söz edilebilir. Son olarak Elis, öğrenci dil bilgisel olarak doğru bir cümle kurduğu için bağlamın göz ardı edilmesinden dolayı Corder'i eleştirmektedir (Elis, 1997: 51-52).

Corder yanlışların tanımlanmasında ortaya çıkan zorlukların giderilmesi için normal *(normal)*, yetkili *(authoritative)* ve olası/makul (*plausible)* olmak üzere üç yorumlama türü önermektedir. Normal yorumlamada yanlış analizini yapan kişi hedef dilin kurallarına göre bir yorumlama yapar. Yetkili yorumlamasında ise analizi yapan kişi, öğrenciye ulaşarak doğrudan ne demek istediğini sorar. Son olarak olası/makul yorumlamada ise bağlama bakılır veya yanlış kullanılan ifade öğrencinin ana diline çevrilir (Elis, 1997:52). Elis (1997:54) ise bu yorumlamaları öğrencinin söylemek istediklerinin pratiğe aktarılamaması, öğrenci bilgilerinin değişken olması ve kendi yanlışları hakkında konuşacak yetkinliğe sahip olmaması, bahsedilen yorumlamaların hâlâ örtük yanlışları tespit etmede yetersiz kalması gibi sebeplerle eleştirmekte ve yetersiz bulmaktadır.

Bu kuramsal çerçevede yer alan görüşler doğrultusunda, çalışmamızda hata *(mistake)* ve yanlış *(error)* ayrımı detaylı bir biçimde ortaya konmuştur. Ancak Ellis'in de eleştirel biçimde vurguladığı üzere, pratikte bu ayrımın güvenilir ve tutarlı biçimde yapılmasının güçlüğü sebebiyle tez kapsamında yürütülen yanlış çözümlemesi sürecinde, öğrencilerin yazma becerisinde tespit edilen tüm kusurlar yanlış *(error)* kategorisi altında değerlendirilmiştir. Böylece hem araştırmacının yorumlamasından kaynaklanabilecek yanlışların önüne geçilmiş hem de verilerin nesnel biçimde sınıflandırılması amaçlanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ana dili Arapça ve Farsça olan B1 seviyesi öğrencilerinin Türkçe öğrenirken yazılı anlatım becerisinde yaptıkları yanlışları tespit edip D-AOBM'deki "Dilsel Yetkinlik" bölümüne göre incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu tezde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırma "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı" (Yıldırım ve Şimşek, 2021:37) bir araştırma türüdür.

Bu çalışmada "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsa[dığı]" (Yıldırım ve Şimşek, 2021:189) için doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan yazma çalışması kâğıtları veri olarak, kişisel bilgi formu ise veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan veriler doküman analiziyle birlikte Corder'in yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre analiz edilmiştir.

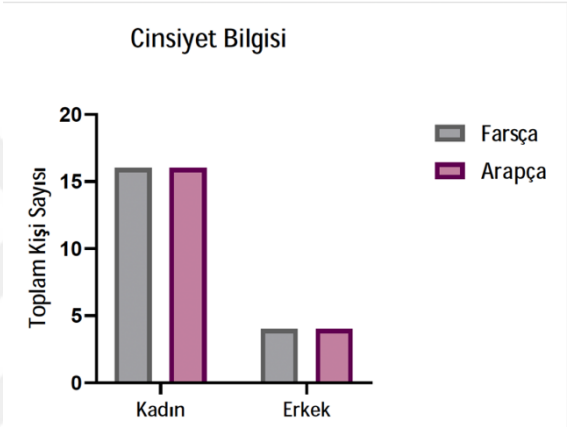
2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılında Yeni Yüzyıl Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezinde, B1 seviyesinde Türkçe eğitimi alan öğrenciler oluşturur.

Bu çalışmada ana dili Arapça olan 20 ve Farsça olan 20 öğrencinin yazma etkinliğinden elde edilen kâğıtları D-AOBM'deki "Dil bilgisel doğruluk", "Sözcük denetimi" ve "Yazım denetimi" başlıklarına göre incelenmiştir. Araştırmada yazma kâğıtları toplanan öğrenciler farklı yaş aralıklarına, eğitim düzeyine ve cinsiyete sahiptir. Aynı zamanda, öğrencilerin Türkiye'de yaşama süreleri ve yabancı dil bilip

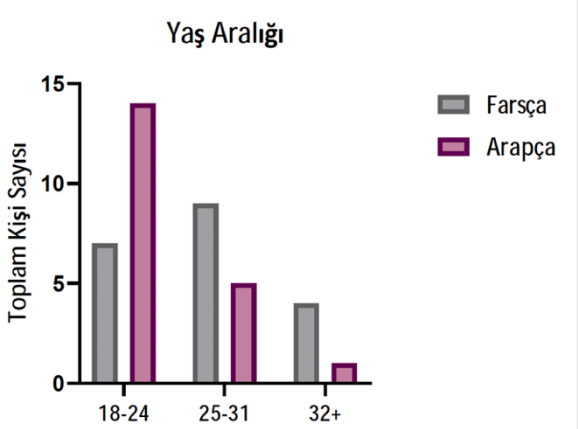
bilmemeleri de farklılık göstermektedir. Bu farklılıklarla, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amaçlanmıştır.

Yazma çalışmaları toplanan ana dili Arapça olan 20 öğrenciden 14'ü kadın; 6'sı erkektir. Ana dili Farsça olan ve 20 öğrenciden oluşan diğer grupta da 14 kadın ve 6 erkek bulunmaktadır. Sayısal farklılıkların araştırmayı etkileyebileceği varsayıldığından çalışma gruplarındaki kadın - erkek dağılımı dengeli şekilde oluşturulmuştur.



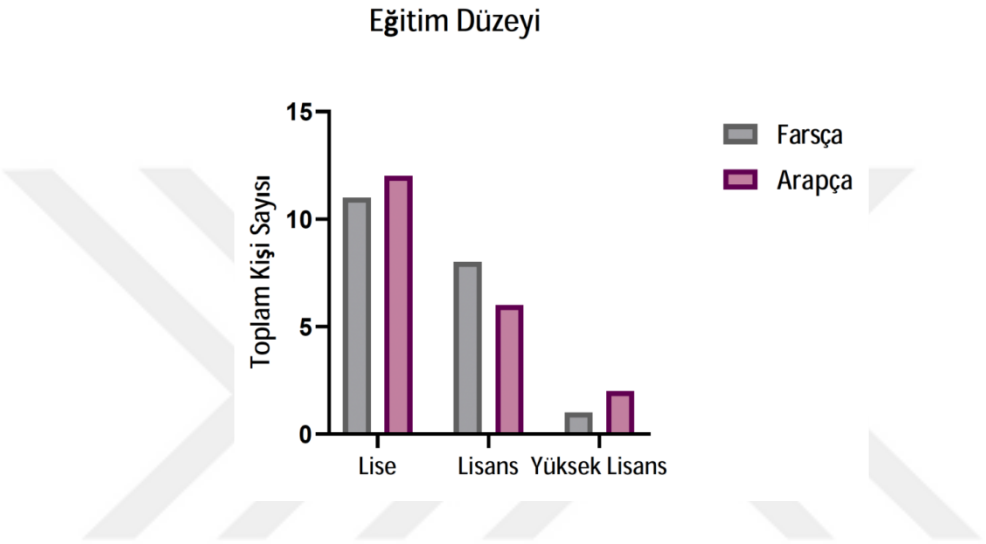
Grafik 2.1.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Cinsiyet Bilgisi

Arapça konuşan öğrencilerin yaş aralığı 18-33 'tür. Bu öğrencilerin 14 tanesi 18-24 yaş aralığında; 5 tanesi 25-31 yaş aralığında ve 1 tanesi +32'dir. Farsça konuşanların yaş aralığı ise 20-59'dur. Bu öğrencilerin 7 tanesi 18-24 yaş aralığında; 9 tanesi 25-31 yaş aralığında ve 4 tanesi +32'dir.



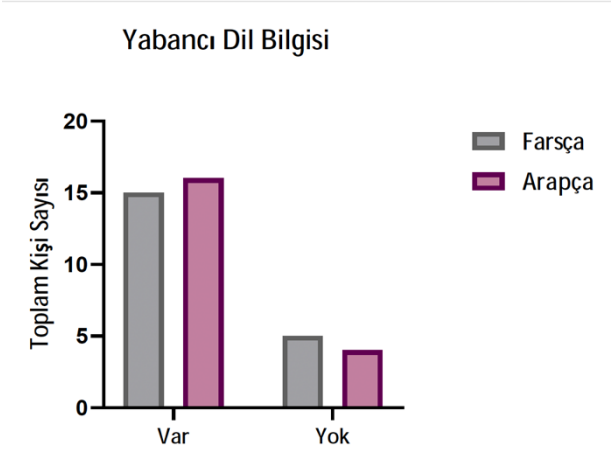
Grafik 2.2.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Yaş Aralığı

Ana dilleri Arapça ve Farsça olan toplam 40 öğrencinin eğitim düzeyleri de farklılık göstermektedir. Ana dili Arapça olan 20 öğrenciden 12 tanesi lise mezunu, 6 tanesi lisans mezunu ve 2 tanesi yüksek lisans mezunudur. Ana dili Farsça olan öğrencilerden ise 11 tanesi lise, 8 tanesi lisans ve 1 tanesi yüksek lisans mezunudur.

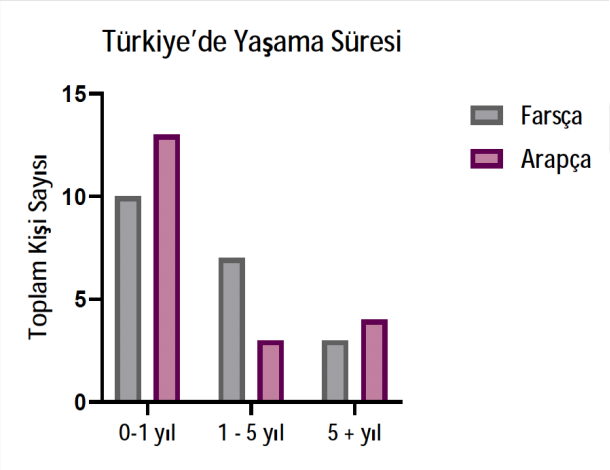


Grafik 2.3.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Eğitim Düzeyi

Çalışma grubunda Arapça konuşan 20 öğrencinin 16 tanesi Türkçe haricinde farklı bir yabancı dil daha bilmektedir. Arapça ve Türkçe dışında yabancı dil bilmeyenlerin sayısı ise 4'tür. Bu öğrencilerin 13 tanesi bir yıldan az süredir Türkiye'de, 3 tanesi 1-5 yıldır Türkiye'de ve 4 tanesi 5 yıldan uzun süredir Türkiye'de yaşamaktadır. Ana dili Farsça olan 20 öğrencinin ise 15 tanesi Türkçe haricinde farklı bir yabancı dil bilmektedir. Farsça ve Türkçe dışında yabancı dil bilmeyenlerin sayısı ise 5'tir. Bu öğrencilerin 10 tanesi bir yıldan az süredir Türkiye'de, 7 tanesi 1-5 yıldır Türkiye'de ve 3 tanesi 5 yıldan uzun süredir Türkiye'de yaşamaktadır.



Grafik 2.4.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Yabancı Dil Bilgisi



Grafik 2.5.: Ana Dillerine Göre Öğrencilerin Türkiye'de Yaşama Süreleri

Çalışma grubuna ilişkin bu bilgilerin ardından, araştırmanın yürütülme sürecinde izlenen etik ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

Bu çalışma bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Veri toplama araçlarının tespit edilmesinin ardından İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurularak çalışma için onay alınmıştır. Çalışma; 07.10.2024 tarih, 10 sayılı toplantıda alınan E-

35980450-663.05-2984825 sayılı karar ile çalışmaya uygun bulunmuştur. (Bkz. Ek 3)

Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak dahil edilmiştir. Yazma çalışmasına başlamadan önce her katılımcıya araştırmanın amacı, etik ilkeler ve veri gizliliği konusunda bilgi verilmiş, ardından bilgilendirilmiş onam formu sunulmuştur. Katılımcılar bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla araştırmaya katılmayı kabul ettiklerini ve kişisel bilgi formunu doldurmaya gönüllü olduklarını beyan ettikten sonra gerekli belgeler dağıtılmıştır. Toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış olup kişisel bilgi formunda yer alanlar haricinde katılımcılardan hiçbir ek bilgi talep edilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerini 2024-2025'te Yeni Yüzyıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde B1 seviyesinde Türkçe eğitimi alan, ana dilleri Arapça ve Farsça olan öğrencilerden toplanan yazılı dokümanlar ve demografik bilgilerinin tespit edilmesi amacıyla verilen kişisel bilgi formu oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, yabancı dil bilgisi ve Türkiye'de yaşama süresi sorulmuştur.

Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları belirlemek için 3 uzman tarafından seviyeye uygunluğu kabul edilen bir yazma konusu verilmiştir. Yazma çalışması için verilen soru, Yeni İstanbul B1 kitabı ve D-AOBM'deki B1 seviyesi yetkinlikleri esas alınarak oluşturulmuştur. Yazma kâğıtları, 8 haftalık B1 düzeyinin 7. haftasında tüm konular bittikten sonra öğrencilere verilmiş, yazma çalışması için 60 dakikalık süre tanınmış ve 175-200 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazma sorusu olarak öğrencilere aşağıdaki konu verilmiştir:

"Hayatımızda teknolojinin çok önemli bir yeri vardır. Bazı insanlar teknolojinin çok faydalı olduğunu düşünürken bazıları zararlı olduğunu düşünür. Size göre teknolojinin faydaları ve zararları nelerdir? Aşağıdaki alt başlıkları dikkate alarak bir yazı yazınız."

- eğitim
- günlük yaşam
- sağlık
- iletişim

2.4. Verilerin Analizi

Ana dili Arapça ve Farsça olan B1 seviyesi öğrencilerinin yazma çalışmalarının incelendiği bu çalışmada verilerin analizinde doküman analiziyle birlikte içerik analizinden yararlanılmıştır. Çünkü içerik analizi "toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021:243).

Yazma çalışmalarından elde edilen veriler D-AOBM'nin Dilsel Yetkinlik bölümünde yer alan Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi ögelerine göre üç başlık altında incelenmiş ve bu başlıklar kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır.

Yanlışların belirlenmesinin ardından öğrencilerin hangi başlıklarda daha çok yanlış yaptığı grafiklerle gösterilmiştir. Verilerin analizinde aynı zamanda Corder'in (1975) yanlış çözümlemesindeki beş adımından faydalanılmıştır. Bu adımlar; verilerin toplanması, yanlışların tanımlanması, yanlışların sınıflandırılması, yanlışların açıklanması ve son olarak yanlışların değerlendirilmesidir. Bu çalışmada da ilk olarak öğrencilerden yazma çalışması kâğıtları toplanmış ve yaptıkları yanlışlar belirlenmiştir. Ardından bu yanlışlar gruplara ayrılmış ve örneklerle açıklanmıştır. Son olarak, yanlış yapılmasına yol açan sebepler üzerinde durulmuştur. Yanlışların yalnızca araştırmacı tarafından değerlendirilmesinin öznelliğe yol açma ihtimalinden dolayı, analiz süreci uzman görüşleriyle de desteklenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler sınıflandırılırken D-AOBM'nin Dilsel Yetkinlik bölümünde yer alan ölçütler temel alınmış ve buna göre alt başlıklar oluşturulmuştur.

D-AOBM (2021:136) "Dil Bilgisel doğruluk" ögesinin "dil bilgisi yapılarına odaklanma kapasitesi" ile ilgili olduğunu belirtmektedir. D-AOBM dil bilgisi yapılarını açıkça sınıflandırmasa da tabloda geçen "basit dil bilgisi yapıları", "karmaşık dil bilgisi kalıpları", "dil bilgisi kontrolü" gibi ifadelerden dil bilgisel doğruluğun öğrencinin hedef dildeki gramer kurallarını kullanabilmesiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple Dil Bilgisel Doğruluk ögesi; Günay Karaağaç'ın *Türkçenin Dil Bilgisi*, Tufan Demir'in *Türkçe Dilbilgisi* ve Muharrem Ergin'in *Türk Dil Bilgisi* kitaplarındaki sınıflandırmaları ile alan yazın taramasında geçen örnek tezlerden de yararlanılarak biçim bilgisel, ses bilgisel ve söz dizimsel olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Böylelikle öğrencilerin yaptıkları yanlışları daha net bir şekilde kategorize etmek, anlamlandırmak ve detaylandırmak amaçlanmıştır.

1. Biçim bilgisel yanlışlar isim çekim ekleri, fiil çekim ekleri, yapım eki ve fiilimsi yanlışları olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. İsim çekim eklerinde; hâl ekleri, çoğul eki, iyelik eki, aitlik eki, eşitlik ve vasıta eki yanlışlarına bakılmıştır. Hâl ekleri Zeynep Korkmaz'ın *Gramer Terimleri Sözlüğü* (1992:77) esas alınarak ilgi, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma eki olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir. Fiil çekim eklerinde ise bildirme ve tasarlama kipi yanlışları tespit edilmiştir. Yapım eki yanlışlarında isimden isim, isimden fiil, fiilden isim, fiilden fiil yapım eki yanlışları belirlenmiş ve son olarak Yeni İstanbul A2 kitabından başlayarak B1 kitabının sonuna kadar işlenmiş olan tüm isim fiil ve zarf fiil yanlışları da fiilimsi başlığı altında sınıflandırılmıştır.
2. Ses bilgisel yanlışlarda büyük ve küçük ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması ve sertleşmesi, ünlü daralması ve yardımcı ses yanlışları incelenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin yalnızca eklerde yaptıkları yanlışlar incelenmiştir. Çünkü Türkçede ünlü uyumu kuralları, öğrenicilere ekler üzerinden öğretilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin "çiçekları" gibi ek düzeyinde yaptığı yanlışlar ses bilgisel yanlış kapsamında değerlendirilmiştir. Buna karşılık, 'çiçak' gibi sözcüğün kökünde gerçekleşen yazım yanlışları ise ses bilgisel yanlış olarak değil, yazım denetimi kapsamında ele alınmıştır. Böylece, ses

bilgisel yanlışların incelenmesinde odak noktasını öğrencilerin ek düzeyindeki ünlü uyumu kurallarını uygulama becerileri oluşturmuştur.

3. Söz dizimsel yanlışlar altı başlık altında incelenmiştir: Cümle ögelerinin dizilişinden kaynaklanan yanlışlar, özne - yüklem uyumsuzluğu yanlışları, isim ve sıfat tamlaması yanlışları ile bağlaç ve edat yanlışları.

D-AOBM (2021:136) Sözcük Denetimi ögesinin "kullanıcının / öğrenenin birikiminden uygun bir ifade seçme becerisiyle ilgili" olduğunu belirtmektedir. D-AOBM'de sözcük düzeyinde yapılan yanlışlarla ilgili bir sınıflandırma olmasa da tabloda "yanlış sözcük seçimi", "kelimeleri uygun şekilde kullanma", "sözlüksel doğruluk", "kelime hataları yapma" ve "kelime birikimini doğru ve uygun kullanma" gibi genel tanımlayıcı ifadelerle öğrencilerin iletişim kurarken eksik, fazla veya gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı yanlışlar yaptığı anlatılmaktadır. Çünkü eksik sözcük kullanımı muhatabın konuyu anlayamamasına sebep olabilir; gereksiz sözcük kullanımı ifadeyi belirsizleştirebilir ve fazla sözcük kullanımı ifadeyi karmaşık bir hale getirebilir. Bu tür yanlışlar öğrencinin sözcük denetimiyle doğrudan ilgilidir. Tüm bunlardan yola çıkarak Sözcük Denetimi ögesine göre belirlenen yanlışlar bu çalışmada; yanlış sözcük seçiminden kaynaklı, eksik ve fazla sözcük kullanımından kaynaklı ve ana dil / yabancı dil aktarımından kaynaklı yanlışlar olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir.

D-AOBM'de (2021:140) yer alan Yazım Denetimi ögesi, bu ögenin "düzen, noktalama işaretlerini yazma, heceleme ve kullanma becerisiyle ilgili" olduğunu belirtmektedir. D-AOBM'de Yazım Denetimi ögesine dahil edilmesi gerekenlerle ilgili net bir sınıflandırma olmamasına rağmen ölçekte geçen "ses bilgisel olarak doğru yazma", "noktalama işaretlerini kullanma", "yazının anlaşılır olması" ve "doğru yazım" gibi ifadelerden Yazım Denetimi ögesinin öğrencinin yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanma becerisiyle alakalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yazım ve noktalama yanlışları, Yazım Denetimi ögesi başlığının altında incelenmiştir. Yazım Denetimi ögesindeki yanlışlar şu şekilde sınıflandırılmıştır: sözcüğün yanlış türetiminden kaynaklanan yanlışlar, harflerin doğru kullanılmamasından kaynaklanan yanlışlar, diğer yanlışlar, büyük-küçük harflerin

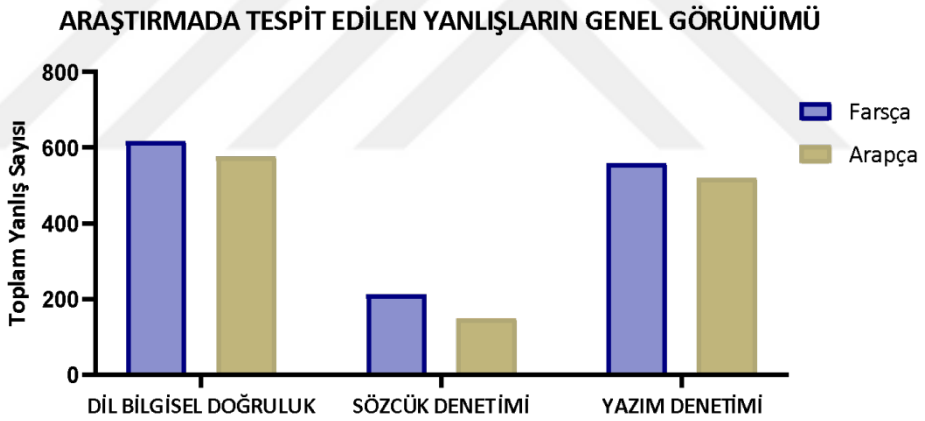
kullanımından kaynaklanan yanlışlar, noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasından kaynaklanan yanlışlar, birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan yanlışlar ve son olarak ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan yanlışlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

3.1. Ana Dili Arapça ve Farsça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Yanlışlarının Dilsel Yetkinlik Ögelerine Göre İncelenmesi

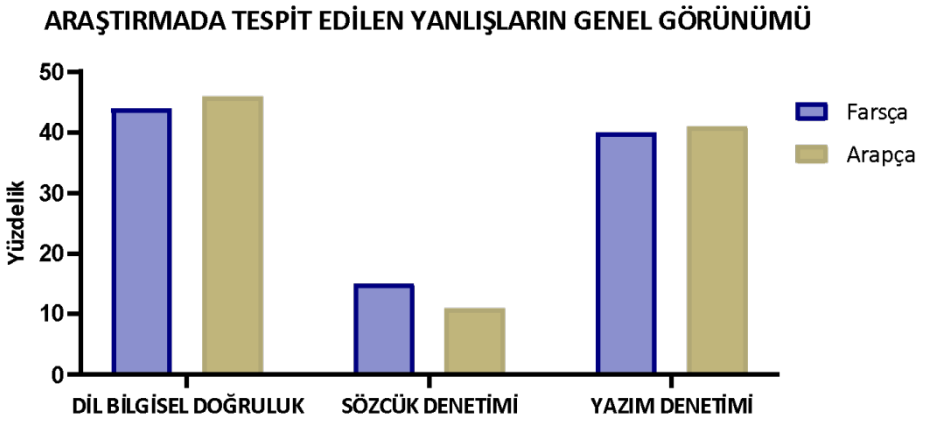
Bu başlıkta öğrencilerin yazma çalışmasında yaptıkları yanlışların genel görünümü hakkında bilgi verildikten sonra yanlışlar, D-AOBM - Dilsel Yetkinlik başlığında yer alan Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi ögelerine göre sınıflandırılıp açıklanmıştır.

3.1.1. Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü



Grafik 3.1.: Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü

İncelemeler neticesinde ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde toplam 1245 yanlışı tespit edilmiştir. Bu yanlışların 576 tanesi Dil Bilgisel Doğruluk ögesine, 148 tanesi Sözcük Denetimi ögesine ve 521 tanesi Yazım Denetimi ögesine aittir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yazılı anlatım becerisinde toplam 1390 yanlışı bulunmaktadır. Bu yanlışlardan 618'i Dil Bilgisel Doğruluk, 213'ü Sözcük Denetimi ve 559'u Yazım Denetimi ögesine aittir.

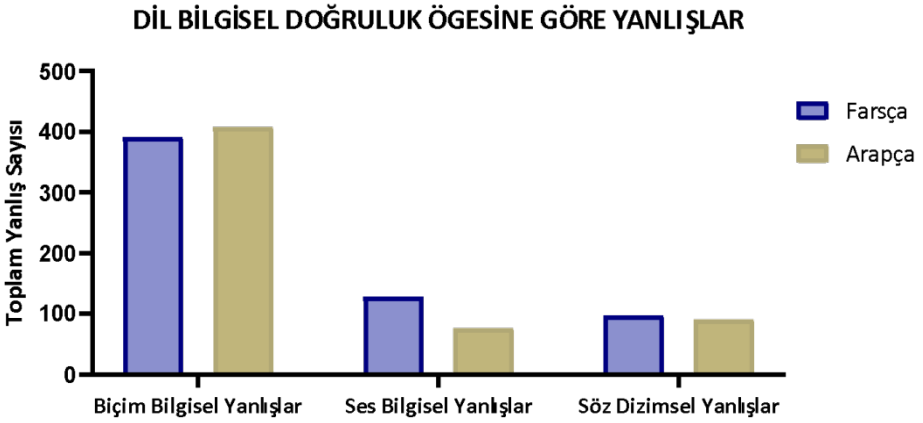


Grafik 3.2.: Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Oranları

Yüzdelik olarak ifade edersek; ana dili Arapça olan öğrencilerin yanlışlarının %46,27'si Dil Bilgisel Doğruluk ögesine, % 11,89'u Sözcük Denetimi ögesine ve %41,85'i Yazım Denetimi ögesine aittir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin yanlışlarının ise %44,46'sı Dil Bilgisel Doğruluk ögesine, %15,32'si Sözcük Denetimi ögesine ve %40,22'si Yazım Denetimi ögesine aittir.

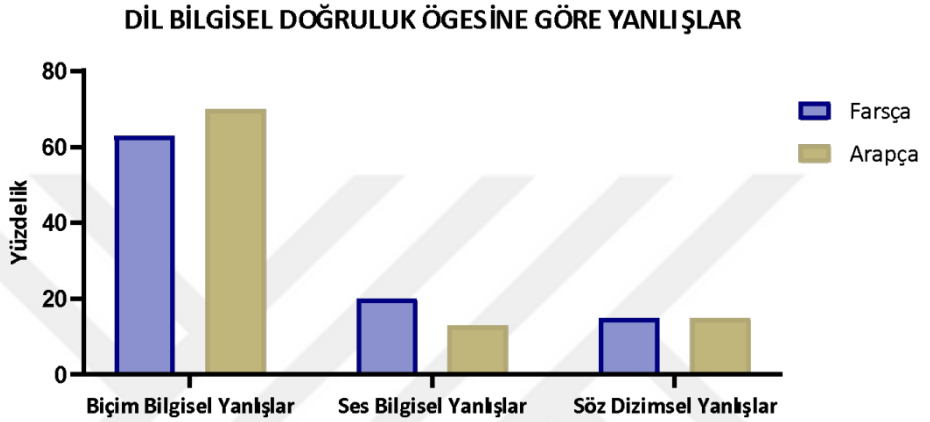
3.1.2. Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Yanlışlar

Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde öğrencilerin biçim bilgisel, ses bilgisel ve söz dizimsel yanlışları incelenmiştir.



Grafik 3.3.: Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları yanlışların 408 tanesi biçim bilgisel, 77 tanesi ses bilgisel ve 91 tanesi söz dizimsel yanlıştır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları yanlışların ise 391'i biçim bilgisel, 129'u ses bilgisel ve 98 tanesi söz dizimsel yanlıştır.



Grafik 3.4.: Dil Bilgisel Doğruluk Ögesine Göre Yanlışların Oranları

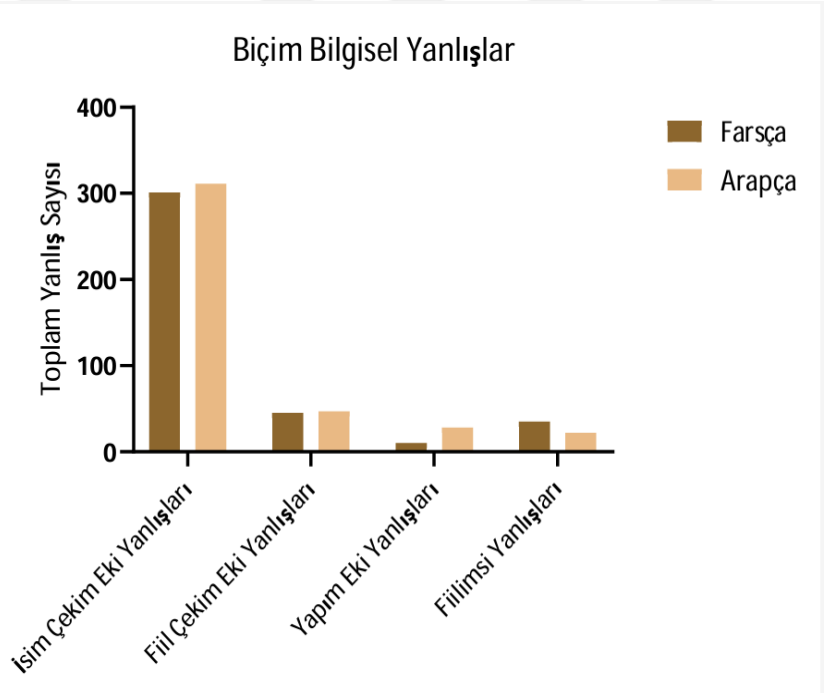
Yüzdelik olarak ifade ettiğimizde; ana dili Arapça olan öğrencilerin yanlışlarının %70,83'ü biçim bilgisel, %13,37'si ses bilgisel ve %15,80'i söz dizimsel yanlışlardır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise %63,27 oranında biçim bilgisel, %20,87 oranında ses bilgisel ve %15,86 oranında söz dizimsel yanlış yaptığı görülmektedir.

Görüldüğü üzere Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yaptıkları yanlışların oranları birbirine oldukça yakındır. Bu benzerliğin birkaç nedeni bulunmaktadır. Öğrencilerin artık temel seviyeleri başarıyla geçip B1 seviyesi derslerini tamamlamış olması yanlışlarda bir çeşit denge yaratmış olabilir. Bu durum öğrencilerin aslında benzer şeylerde zorlandıklarının bir göstergesidir. Ayrıca her iki dil de farklı yapılarda olduğu için öğrenciler Türkçe gibi eklemeli bir dil yapısıyla karşılaştıklarında benzer yanlışları yapmış olabilirler. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecinde benzer materyallerin kullanılması, öğrencilerin hepsinin aynı üniversitede dil eğitimi aldıkları için benzer sınav ve dil öğrenme

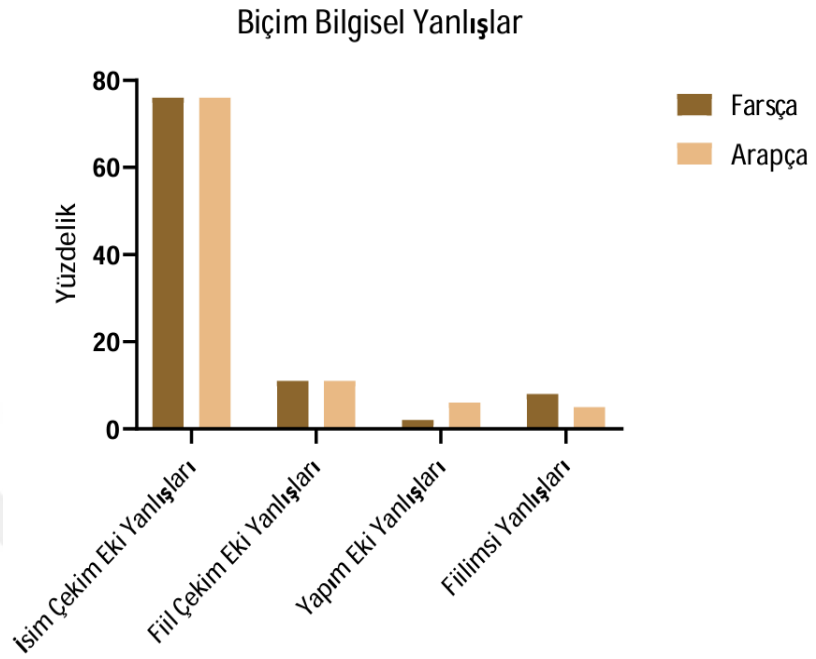
sürecinden geçmeleri de benzer yanlışları yapmalarında etkili olmuş olabilir. Ana dile göre yanlış sayısındaki farklılıkların sebepleri ise alt başlıklarda yorumlanacaktır.

3.1.2.1 Biçim Bilgisel Yanlışlar

Bu bölümde isim çekim eklerinden, fiil çekim eklerinden, yapım eklerinden ve fiilimsilerden kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir.



Grafik 3.5.: Toplam Biçim Bilgisel Yanlış Sayısı



Grafik 3.6.: Biçim Bilgisel Yanlışların Oranları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 576 yanlışın 408'ini (%70,83) biçim bilgisel yanlışlar oluşturmaktadır. Biçim bilgisel yanlışları incelediğimizde bunların 311 tanesi (%76,23) isim çekim eki, 47 tanesi (%11,52) fiil çekim eki, 28 tanesi (%6,86) yapım eki ve 22 tanesi (%5,39) fiilimsi yanlışlarıdır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 618 yanlışın ise 391'i (%63,27) biçim bilgisel yanlışlardan kaynaklanmaktadır. Biçim bilgisel yanlışların 301 tanesi (%76,98) isim çekim eki, 45 tanesi (%11,51) fiil çekim eki, 10 tanesi (%2,56) yapım eki ve 35 tanesi (%8,95) fiilimsi yanlışlarıdır.

Dil Bilgisel Doğruluk ögesi kapsamında incelenen biçim bilgisel yanlışlar, öğrencilerin en fazla yanlış yaptığı bölüm olarak tespit edilmiştir. Bu yanlışların Dil Bilgisel Doğruluk ögesinin diğer başlıkları olan ses bilgisel ve söz dizimsel

yanlışlardan daha yüksek oranda görülmesinin bazı sebepleri bulunmaktadır. İlk olarak biçim bilgisel yanlışlarda ses bilgisel ve söz dizimsel yanlışlara kıyasla çok daha fazla alt başlık bulunmaktadır. Yeni İstanbul B1 kitabının sonuna kadar öğretilen tüm dil bilgisi kuralları, bu bölümde alt başlıklara ayrılmıştır. Ayrıca, Arapça ve Farsça yapı bakımından Türkçeden oldukça farklıdır. Bu dillerde ekler Türkçedeki gibi kelimelerin sonuna eklenmez, özellikle Arapçada kelime türetirken kök tamamıyla değişikliğe uğramaktadır (Alshirah, 2013:5). Bu nedenle öğrenciler Türkçedeki eklemeli yapıyı öğrenmekte ve kullanımını içselleştirmekte sorun yaşamaktadır.

3.1.2.1.1. İsim Çekim Eki Yanlışları

Bu bölümde hâl ekleri, çoğul eki, iyelik eki, aitlik eki, eşitlik ve vasıta eki yanlışları incelenmiştir. Hâl ekleri incelenirken Zeynep Korkmaz'ın *Gramer Terimleri Sözlüğü* (1992:77) esas alınmış; hâl eki yanlışları ilgi, belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma eki olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir.

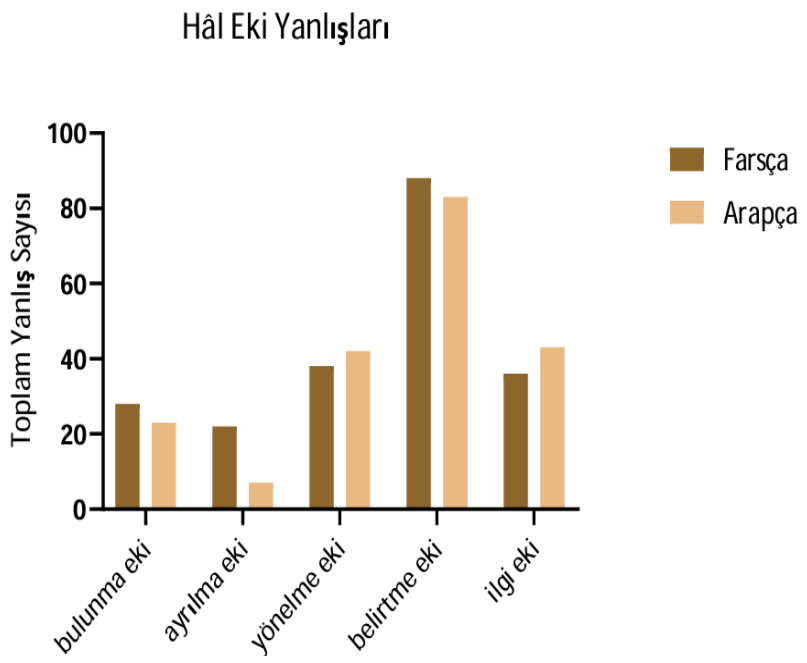
Biçim bilgisel yanlış kategorisinde, Önder (2017:53)'in tezinde olduğu gibi en fazla yanlışın yapıldığı bölüm isim çekim ekleri olmuştur. Hem Arapça hem de Farsça konuşan öğrenciler isim çekim eki yanlışlarında benzer oranlara sahiptir. Karşıtsal çözümleme yaklaşımından bilindiği üzere; öğrenciler hedef dildeki unsurlardan ana dillerine benzettiklerini kolay, benzetmediklerini zor olarak nitelendirmektedir. Arapça ve Farsçadaki isim çekim eklerinin ve özellikle hâl eklerinin Türkçedeki eklerle örtüşmemesi de öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapmasına sebep olmuş olabilir.

3.1.2.1.1.1. Hâl Eki Yanlışları

Bu bölümde hâl ekinin yanlış kullanılmasından, fazla kullanılmasından veya hiç kullanılmamasından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 311 isim çekim eki yanlışının 198'ini hâl eki yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 301 isim çekim eki yanlışının 212 tanesi hâl eki yanlışıdır. Yani, öğrenciler isim çekim ekleri

içinde en çok hâl eki yanlışı yapmıştır. Öğrencilerin bu kadar çok hâl eki yanlışı yapmasının sebebi, ana dillerindeki ek sistemiyle Türkçedekinin farklı olmasından dolayı olumsuz aktarım yapmaları olabileceği gibi öğrencilerin kişisel özellikleri, dil içi gelişimsel yanlışlar ve başka sebepler de olabilir.



Grafik 3.7.: Toplam Hâl Eki Yanlış Sayısı

3.1.2.1.1.1.1. Belirtme Eki Yanlışları

Yabancı öğrencilerin en çok zorlandığı hâl eki, belirtme ekidir. Hem Arapça hem de Farsça konuşan öğrenciler genel olarak belirtme ekini ya hiç kullanmamakta ya da diğer eklerle ve en çok da yönelme ekiyle karıştırmaktadır. Bulut (2022: 303) İranlı öğrencilerin ve Bölükbaş (2011: 1362) da Arap öğrencilerin belirtme hâl ekini en çok yönelme ekiyle karıştırdığını dile getirmiştir. Bu yanlışlar Bölükbaş'ın söylediği gibi öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarından kaynaklanabileceği gibi dil içi gelişimsel yanlışlardan da kaynaklanabilir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı 198 hâl eki yanlışının 83'ü (%26,69); ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yaptıkları 212 hâl eki yanlışının 88'i

(%29,24) belirtme eki yanlışıdır. Görüldüğü üzere iki öğrenci grubu da hâl eklerinde en çok yanlışı belirtme ekinin kullanımında yapmıştır. Bunun ilk sebebi öğrencilerin dilinde Türkçedeki anlamını tam olarak karşılayan bir belirtme eki kullanımı olmaması olabilir. Bununla birlikte Islıoğlu (2015:79)'nun da tezinde belirttiği gibi öğrenciler ekler fazlalaştıkça onların fiille olan bağını anlamakta zorlanmakta veya unutmaktadır. Ancak Islıoğlu tezinde (2015:79) öğrencilerin belirtme ekini iyelik eki almış sözcüklerden sonra getirmeyi unuttuğunu söylemiştir. Bu bulgudan farklı olarak bizim çalışmamızda böyle bir eğilime sık rastlanmamıştır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.1. Örneğin sigara ve alkol mutlaka bırakmalıyız. **> alkolü**

A.Ö.2. bir kelime manası bulmak istiyorum **> manasını**

A.Ö.11. o zamanda okullar kapatılar. **> okulları**

F.Ö.18. Biz bir insan olarak, kendi zihnimiz kullanmalıyız **> zihnimizi**

F.Ö.20. her şeyi daha kolay yaparak hayatımız çok etkiliyor **> hayatımızı**

F.Ö.13. Fakat teknolojileri zararları unutmamalıyız. **> zararlarını**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.4. eskiden eğer başka bir ülkeye gitmek isterseniz bir iki haftalı yolculuğu gidiyorsunuz. **> yolculuğa**

A.Ö.7. bu şekilde herkes öğrenebilir ve hedeflerini ulaşayabilir **> hedeflerine**

A.Ö.9. Teknoloji sağlık sektörünü çok fayda gösteriyor. **> sektöründe**

F.Ö.3. geçmişteki donemlerden televizyonu bakmayı zorunda değiliz. **> televizyona**

F.Ö.4. biz mantiğimiza göre bu hayati devam etmeliyiz **> hayata**

F.Ö.13. bunu nasıl harcayabiliriz daha önemli ve bunu önem vermeliyiz. **> buna**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.9. Bu zamanda çok ve farklı bir araçları var. **> araçlar**

A.Ö.10. hem üniversitelerde şimdi hiç kimseyi kitap kullanmıyordu. **> kimse**

A.Ö.17. Teknolojini hayatımızda çok önemli çünkü hayatımıza kolaylaştırır. **> hayatımızı**

F.Ö.12. Teknoloji yardımıyla çoğu hastalıklarını aşısını bulmuşuz. **> hastalıkların**

F.Ö.11. Çünkü bunları kullanılarak, denmiş işleri daha dikatli yapılabilir. **> bunlar**
F.Ö.3. Bazı sosyal programlardan da haberlerini takıp etmeyebiliriz. **> haberleri**

3.1.2.1.1.1.2. Yönelme Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı 198 hâl eki yanlışının 42'si (%13,50); ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yaptıkları 212 hâl eki yanlışının 38'i (%12,62) yönelme eki yanlışıdır. Yönelme eki yanlışları; ekin hiç kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Yukarıda da belirtildiği üzere hem ana dili Arapça olan hem de Farsça olan öğrenciler en çok belirtme ve yönelme hâl eklerini birbirine karıştırmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yönelme eki ile bulunma ve ilgi ekini de karıştırdığı gözlemlenmiştir. Farsça konuşan öğrencilerin, yönelme eki yerine sıklıkla farklı bir ek kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık, bu öğrencilerde yönelme ekinin eksik ya da fazla kullanımı gibi yanlışlara daha sınırlı ölçüde rastlanmıştır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.11. Eğer telefon çok kullanırsa gözümüz zarar vereceğiz ya da telefonumuz olumsuz etkebilir. **> gözümüze**
A.Ö.14. uzak kişiler telfon sayesinde olaşabiliriz **> kişiler**
A.Ö.16. okularda veya üniversitelerde herkesi teknoloji ihtiyac vardı. **> teknolojiye**
F.Ö.12. İletişimde ilk faydası ki hatırlıyoruz telefon ile sesli ve gürüntülü konuşmamız, toplantı katılmamız vs. **> toplantıya**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.6. çünkü teknoloji'ye avantajları ve dezavantajları vardır. **> teknolojinin**
A.Ö.5. eskiden eğer bir bilgiye araştırmak istiyorsan kütüphaneye gitmen lazım **> bilgiyi**
A.Ö.14. her zaman internete vakit geçerirler **> internette**
F.Ö.18. Bence bu durumlarda ebeveynler çocuklara daha fazla kullanmayı izin vermemeliler**. > çocukların**

F.Ö.17. bugünlerde faturaları ödemek için kalabalık sıralara beklemek zorunda değiliz. **> sıraları**
F.Ö.16. İnternette testler var onlara yapmalısınız **> onları**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.16. Teknoloji çok önemli bir şey insanları hayatına için. **> hayatı**
A.Ö.19. öğrencileri kütüphaneye gitmektense internetten araştırmaya yapabilirler. **> araştırma**
A.Ö.3. örneğin, bazı gençlere sosyal mediya bağımlı olmuştur **> gençler**
F.Ö.13. hem bize hem de öğrenciler ve gelecek nesiller ise teknolojının gelişmesi etkileyebilecek. **> biz**
F.Ö.8. Hocalar teknoloji kullanırken daha iyi derse öğretebilirler. **> ders**

3.1.2.1.1.1.3. İlgi Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı 198 hâl eki yanlışının 43'ü (%13,83); ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yaptıkları 212 hâl eki yanlışının 36'sı (%11,96) ilgi eki yanlışıdır. İlgi eki yanlışları; ekin hiç kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Arapça konuşan öğrencilerde, belirtme durum ekini takiben ilgi ekinden kaynaklanan yanlışlar ikinci sırada yer alırken Farsça konuşan öğrencilerde ise belirtme ve yönelme ekinin ardından, ilgi ekinden kaynaklanan yanlışlar üçüncü sırada yer almaktadır. Arapça konuşan öğrencilerde genellikle ilgi ekinin eksik ya da fazla kullanımından kaynaklanan yanlışlar görülmekte olup yanlış ek kullanımına çok az rastlanmıştır. Bu durumun sebebi, Arapça konuşan öğrencilerin ilgi ekini kullanmaları gereken yerleri anlamakta zorlandıkları halde ilgi eki yerine kullanılabilecek alternatif bir ek bulamamaları olabilir. Aynı zamanda Arapçada, Türkçedeki gibi bir ilgi eki olmaması başka bir ekle karıştırıp ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarını da engellemiştir.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.2. Teknoloji olumsuz yönleri de vardır. **> Teknolojinin**

A.Ö.7. Insanlar teknolojinini kullanması çok faydalı **> insanların**

A.Ö.20. Teknoloji hayatımızdaki yeri inkar edilmeyiz. **> Teknolojinin**

F.Ö.3. Teknoloji geliştirmesi bir çok hastalığı iyileşebilir. **> Teknolojinin**

F.Ö.4. Son olarak bu dünyada her şey avantajlar ve dezavantajlar vardir **> şeyin**

F.Ö.13. hayatımızda gittikçe teknolojı gelişmesiyle boş zamanlarımız daha fazla olacak **> teknolojinin**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.7. Insanlar teknolojinin kullanması çok faydalı **> teknolojiyi**

F.Ö.8. İnsanin kafanın karıştırıyor. **> kafasını**

F.Ö.12. Keşke teknolojinin ilgili her güncenleme olursa. **> teknolojiyle**

F.Ö.18. Tabiiki insanların fikrin ve zihnin Teknolojiden ve internetten daha güçlü olabilir. **> fikri ve zihni**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.11. Hayatımızda teknolojinin son zamanda önemli oluyor **> teknoloji**

A.Ö.16. Günluk yaşamda teknolojinin çok önelmi. **> teknoloji**

A.Ö.20. Eğitimin sistemi daha güvenli ve düzenli bulabilmek. **> eğitim**

F.Ö.5. Köyde yaşayan insanların bile teknolojiyi kullanıyorlar. **> insanlar**

F.Ö.16. Teknolojinin hem faydalı hem zararlı. **> Teknoloji**

F.Ö.6. Ancak sizin biraz bilgi almalısınız **> siz**

3.1.2.1.1.1.4. Bulunma Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı 198 hâl eki yanlışının 23'ü (%7,40); ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yaptıkları 212 hâl eki yanlışının 28'i (%9,30) bulunma eki yanlışıdır. Bulunma eki yanlışları; ekin hiç kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Hem Arapça hem Farsça konuşan öğrencilerin ayrılma ekinden sonra en az yaptıkları yanlış bulunma hâl eki yanlışıdır. Güven'in (2007:146-147) tezindeki bulgulara paralel olarak bu çalışmada da öğrencilerin en az yaptıkları yanlış bulunma ve ayrılma hâl eki yanlışları olmuştur. Öğrencilerin bulunma ve ayrılma eklerinde

daha az yanlış yapmalarının sebebi, bu eklerin genel olarak ana dilleriyle diğer hâl eklerine göre daha benzer bir kullanıma sahip olması olabilir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin bulunma eki yanlışları çok büyük oranda farklı bir ek yerine bulunma eki kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple bulunma ekinin eksik ve fazla kullanımına yeterli örnek verilememiştir.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.11. 2020, 2021 koruna geldi. **> 2021'de**

A.Ö.18. Ayrıca Teknoloji sağlık hizmetleri büyük rol oynuyor. **> hizmetlerinde**

A.Ö.16. Dünyadaki teknoloji en önemli şey çünkü her şey kullaniyoruz. **> şeyde**

F.Ö.8. Acil ve yanlız zamanlar teknolojıla polise, ailemize ya arkadaşlarımıze haberleşebiliriz. **> zamanlarda**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.15. Bazen, sınıflarda derslerde odaklanmak yerine telefonları kullanıyorlar. **> derslere**

A.Ö.11. Eğer yapanci dili öğrenmek istiyorsan ama zamanız yoksa online derslerde katılabilirsin**. > derslere**

A.Ö.12. Teknoloji heyatımızda herhangi bir alanında büyük faydaları inkar edemeyiz **> hayatımızın**

F.Ö.5. Internet insanların hayatında bir parcesi olmuş **> hayatının**

F.Ö.6. lütfan internette fazla kullanmaya bırakın ve normal hayatımızda dünelim **> hayatımıza**

F.Ö.11. Pazara alışveriş yapmaktansa enternette satın alıyoruz. **> internetten**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.14. Eskidende oyle bir şey yok **> eskiden**

A.Ö.13. Sağlıkta teknolojisiz olmaz. **> sağlık**

A.Ö.10. çünku çok zamanlarda hastanın hastası bilemiyorlardı. **> çoğu zaman**

3.1.2.1.1.1.5. Ayrılma Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı 198 hâl eki yanlışının 7'si (%2,25); ana dili Farsça olan öğrencilerin ise yaptıkları 212 hâl eki yanlışının 22'si (%7,31) ayrılma eki yanlışıdır. Ayrılma eki yanlışları; ekin hiç kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır. Görüldüğü gibi ana dili Farsça olan öğrenciler Arapça olanlara oranla daha fazla ayrılma eki yanlışı yapmıştır. Bunun sebebi ana dillerinde bu eklerin kullanımının Türkçeye olan yakınlığı ve uzaklığı olabileceği gibi, öğrendiklerini genele uygulama veya dil içi gelişimsel yanlışlardan da kaynaklanıyor olabilir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin ayrılma hâl eki yanlışları yalnızca ekin eksik kullanımından kaynaklandığı için fazla ve yanlış kullanımına örnek verilememiştir. Ana dili Farsça olan öğrenciler ise özellikle ayrılma ekini başka bir ek yerine kullanma konusunda yanlış yapmıştır. Burada ana dil etkisinden kaynaklı olumsuz aktarım yanlışı yapma ihtimalleri yüksektir. Örneğin, "ازت سؤال میپرسم" Farsça "Sana soru soracağım" demektir Fakat Farsçada sor- fiiliyle Türkçedeki gibi yönelme eki değil, از /az/ ayrılma eki kullanılmaktadır. Ayrıca, Farsçada Türkçedekinin aksine kız-, kullan- ve teşekkür et- gibi birçok fiille /az/ ayrılma eki kullanılmaktadır (Aryanpour, 2025). Bu sebeple Farsça konuşan öğrenciler hangi fiillerle ayrılma ekinin kullanılacağını veya kullanılmayacağını karıştırıyor olabilirler.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.18. Alışveriş, yemek sipariş, Başka işlemleri artık telefon yapılıyor. **> telefondan**

A.Ö.11. Çünkü akallı tahta kitap açabiliriz yada PDF açabiliriz. **> tahtadan**

A.Ö.8. mesela kullandığımız telefon istediğimiz şeylere ulaşabiliriz **> telefondan**

F.Ö.1. Örneğin telefon çalışarak, internet kullanarak öğrenebiliriz. **> telefondan**

F.Ö.4. örneği: evim üniversiteye kadar metroyla gelebilirim **> evimden**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

F.Ö.19. Bence her şeyden ve özelikle teknolojiden iyi, dengeli ve doğru kullanmayı önemlidir. **> şeyi / teknolojiyi**

F.Ö.16. Mesela bir problem var ve googldan soruyorsunuz **> google'a**

F.Ö.3. Alişverişe gitmek için zaten teknolojiden kullanırsiniz **> teknolojiyi**

F.Ö.4. Ayrica ekonomi sebeplerle artık eskiden gibi eğitimi değerlendirmiyorlar **> eskisi**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

F.Ö.6. Her gün belli bir saat telefondan kullanın. **> telefon**

F.Ö.8. Her gün defalarca telefondan kullanıyoruz. **> telefon**

3.1.2.1.1.2. İyelik Eki yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 311 isim çekim eki yanlışının 61'ini (%19,61) iyelik eki yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 301 isim çekim eki yanlışının 44 tanesi (%14,62) iyelik eki yanlışıdır. İyelik eki yanlışları; ekin hiç kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Hem Arapça hem de Farsça konuşan öğrenciler isim çekim ekleri arasında en fazla yanlışı belirtme ekinden sonra iyelik ekinde yapmıştır. Arapça konuşan öğrencilerin bu kadar çok iyelik eki yanlışı yapmasının olası sebebi, ana dillerinde iyelik durumunun Türkçedeki gibi ifade edilmemesinden kaynaklanmasıdır. Ana dili Farsça olan öğrenciler ise Arapça olanlara nazaran daha az yanlış yapmıştır. Bu durum Farsçanın tarihsel ve yapısal değişimiyle ilgili olabilir. Bankır (2023:75) ve Karini (2014: 835- 836) Türkçenin etkisiyle Yeni Farsçada da iyelik eki kullanılmaya başlandığından bahsetmektedir. Çünkü Hint - Avrupa dillerinin neredeyse tümünde iyeliği anlatmak için iyelik adılı kullanılmaktadır. Bu durum Eski ve Orta Farsçada da geçerlidir. Ancak günümüzde, Farsçada iyelik durumunun iyelik ekiyle verilmesi Farsçanın Türkçenin etkisinde kaldığının bir göstergesidir (Karin, 2014:837).

Yine de ana dili Arapça ve Farsça olan öğrenciler ilk öğrendikleri konulardan biri olmasına rağmen iyelik eki kullanımında yüksek oranda yanlış yapmıştır. Bölükbaş'ın (2011: 1363) ifade ettiği gibi, öğrencilerin birinci yabancı dil olarak genellikle İngilizceyi öğrenmiş olmaları ve bu sebeple İngilizcedeki iyelik yapısıyla Türkçedekini ayırt edememeleri, iyelik ekinde bu kadar çok yanlış yapmalarında önemli bir etken olarak görülmektedir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin iyelik eki yanlışları genellikle eksik kullanımdan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler Türkçedeki belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarını yazarken tamlanan eki olarak da bildiğimiz iyelik ekini yazmamıştır. Bu durumun temel nedenlerinden biri Arapçanın Türkçe gibi sondan eklemeli bir dil olmaması ve hem tamlayana hem de tamlanana ayrı ek gelmemesidir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrencilerin tamlanana gelen iyelik ekini eklememeleri ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarının bir göstergesidir. Öte yandan öğrencilerin birinci yabancı dil olarak bildikleri İngilizcede iyelik, Türkçenin aksine tek bir sözcükle ("my school") veya ekle sağlanır ("Pınar's car"). Ancak bu tür yanlışlar yalnızca olumsuz dil aktarımına bağlanmamalı ve öğrencilerin kuralları tam öğrenememe veya yanlış uygulama gibi dil içi gelişimsel sebepler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.18. Tabi ki çok zararlar vardır. **> zararları**

A.Ö.6. çünkü teknoloji'ye avantajları ve dezavantajları vardır. Ama hangi daha önemlidir? **> hangisi**

A.Ö.4. Ama sağlık için teknolojinin zararlar çok. **> zararları**

F.Ö.4. Son olarak bu dünyada her şeyi avantajlar ve dezavantajlar vardir **> avantajları ve dezavantajları**

F.Ö.3. Yurtdışındakı yaşayanlara her bölümde yardımcı olabilir ve onların sorunlara azaltıyor. **> sorunlarını**

F.Ö.19. ama şimdi bir hastalık tedavı için çok yol var. **> hastalığın tedavisi**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.10. Teknolojinin sayende çok hastalarının tedavisini kolaylaştırdı. **> sayesinde**

A.Ö.11. Eğer yapanci dili öğrenmek istiyorsan ama zamanız yoksa online derslerde katılabilirsin. > **zamanınız**

F.Ö.11. Mesela biz posthaneye gitmektense bilgisayarla işlerimi yapıyoruz. **> işlerimizi**

F.Ö.16. Sizin soruların cevapsız yok. **> sorularınız**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.12. Bu konu hayatımızda çok önemli halıne gelmiştir. **> hale**

A.Ö.13. günlük yaşaminde her şey için kullanıyoruz **> yaşamda**

F.Ö.12. Sağlıkte teknoloji çoğu hastalıklarıne, kanserlerine ve engelilerine tedavi buldu. **> hastalığa , kansere ve engele**

3.1.2.1.1.3. Çoğul Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 311 isim çekim eki yanlışının 37'sini (%11,90) çoğul eki yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 301 isim çekim eki yanlışının 12 tanesi (%3,99) çoğul eki yanlışıdır. Çoğul eki yanlışları; ekin kullanılmamasından ve çoğunlukla da fazla kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Görüldüğü üzere ana dili Arapça olan öğrenciler Farsça olanlara kıyasla çok daha fazla çoğul eki yanlışı yapmıştır. Bu durumun en muhtemel sebebi ana dilden olumsuz aktarım yapmalarıdır. Çünkü Arapça konuşan öğrenciler Kahraman'ın (2019: 72) tezinde olduğu gibi bu çalışmada da belirsizlik sıfatlarından sonra (çok, birçok, bazı, bütün) gelen sözcüklere ya gereksiz yere çoğul eki eklemekte ya da çoğul eki getirmeleri gereken sözcüğe bu eki eklememektedir. Arapçada kelimeler Türkçedekinden farklı olarak tekil, çoğul ve ikil olarak üçe ayrılmıştır (Kahraman, 2019: 73). Bu farklılık sebebiyle öğrenciler çoğul ekinin Türkçede kullanıldığı ve kullanılmadığı yerleri karıştırmakta ve ana dilinden olumsuz aktarım yapmaktadır. Fakat Arapça konuşan öğrencilerin yanlış yapmalarının tek sebebi olumsuz aktarım değildir. Türkçedeki kural ve yapıları eksik öğrenmeleri de bunda etkilidir.

Ana dili Farsça olan öğrenciler ise çoğul eki kullanımında çok daha az yanlış yapmıştır. Nitekim, Bulut'un (2022:111-112) tezi de bunu doğrular niteliktedir. Farsça konuşan öğrencilerin çoğul ek kullanımında daha az yanlış yapmasının sebebi Farsçada da Türkçede olduğu gibi çoğul ekinin isimlerin sonuna gelmesi ve Türkçede olduğu gibi iyelik ekinden önce kullanılması gibi dildeki yapısal benzerlikler olabilir. Ancak Arapça konuşan öğrencilerde olduğu gibi Farsça konuşan öğrencilerin çoğul ekini yanlış kullanmalarının sebebi belirsizlik sıfatlarından sonra çoğul eki kullanımını karıştırmalarıdır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.9. bazı bölümü okumaya bitirdikten sonra iş kolayca bulunayabilir **> bölümleri**

F.Ö.3. hatta bazı durumda yaşamak imkansız olacak. **> durumlarda**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.10. Teknolojinin sayende çok hastalarının tedavisini kolaylaştırdı. **> hastanın**

A.Ö.16. Şu anda teknoloji için iletişim çok faydalar var. **> fayda**

A.Ö.18. Tabi ki çok zararlar vardır. **> zarar**

F.Ö.14. Teknoloji geldığından beri çok şeyleri kulaylamıştır. **> şey**

F.Ö.13. Çünkü bugüne kadar teknolojının sayesinde birçok hastalıkları tedavı olmasına başlamaktadır. **> hastalık**

F.Ö.12. ve çoğu insanlar bu sebeple oldular. **> insan**

F.Ö.7. Ayrıca internet sayesinde istediği zaman her hangi bilgileri arayabiliriz. **> herhangi bir bilgiyi**

3.1.2.1.1.4. Vasıta Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 311 isim çekim eki yanlışının 8'ini (%2,57) vasıta eki yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 301 isim çekim eki yanlışının 23 tanesi (%7,64) vasıta eki yanlışıdır. Vasıta eki yanlışları; ekin kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya çoğunlukla başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin, Arapça olanlara kıyasla vasıta ekiyle daha fazla yanlış yapmalarının temel sebeplerinden biri, bu ekin kullanımına yazma çalışmalarında daha fazla yer vermeleridir. Ana dili Arapça olan öğrenciler yazma çalışmalarında vasıta ekini çok fazla kullanmamıştır. Ayrıca, Farsça konuşan öğrencilerin vasıta ekini yeterince öğrenememiş olması da bu yanlışların fazlalığında etkili olan diğer faktördür.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.10. Eğitim hayatta, birçoğu okullarda ilk okuldan beri kitaplar çalışmaktansa tabletleri kullanıyorlar **> kitaplarla**

A.Ö.11. Telefon mesajlaşıyoruz sosyal medeya kullanıyoruz. **> telefonla**

A.Ö.16. Hastanalarda her şey teknoloji çalışır. **> teknolojiyle**

F.Ö.20. Teknolojinin gelişmesi çok hizlı olarak hayatımızı etkileniyor **> gelişmesiyle**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.3. ayna zamanda hocalarla kolay bir şekilde ulaşabilir. **> hocalara**

F.Ö.3. Biz her gün teknolojiyle yaşıyoruz ve hayatımızı onunla alıştık. **> ona**

F.Ö.4. Araştırmalara göre kanser hastalarla 80% eve dönüp hastalarla hayata güzelce devam ediyorlar. **> kanser hastaları**

F.Ö.4. Ayrıca teknoloji gelişmesini rağmen kenser tedavisi ve yeni methodlarla keşfettilar. **> metotları**

F.Ö.5. hepsi yeni makinelerle kullanmaktadır. **> makineleri**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

F.Ö.2. Hatta Taksı almakta bile kolayla olmuş > kolay

F.Ö.4. bu sebeple bügün teknoloji sayesinde nelerle kaybettik ve nelerle öğrendik ile bahsederiz. **> neler kaybettik ve neler öğrendik**

3.1.2.1.1.5. Aitlik Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 311 isim çekim eki yanlışının 7'sini (%2,75) ailtlik eki yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 301 isim çekim eki yanlışının 9 tanesi (%2,99) aitlik eki yanlışıdır. Aitlik eki

yanlışları; ekin kullanılmamasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ekle karıştırılmasından kaynaklanmaktadır.

Ana dili Arapça olan öğrenciler genellikle aitlik ekinin eksik kullanımından ötürü yanlış yaparken ana dili Farsça olan öğrenciler fazla kullanımından dolayı yanlış yapmıştır. Bu durum Keshavarz'ın (2012:120-132) sınıflandırmasına göre değerlendirildiğinde dil içi - gelişimsel yanlışlar öğrencilerin aitlik ekini yanlış kullanmasının bir sebebidir. Aynı zamanda öğrencilerin yanlış yapmalarında öğretmen kaynaklı yanlışlar, öğretim sürecindeki eksiklikler, dil öğrenme ve iletişim stratejileri de etkili olmuş olabilir.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.18. örneğın: her gün ailemla Mısır'da konuşabilirim. **> Mısır'daki ailemle**

A.Ö.11. sınavlar yok ve hocalar okulda gibi ders vermidi. **> okuldaki**

A.Ö.14. uzak kişiler telfon sayesinde olaşabiliriz **> uzaktaki kişilere**

F.Ö.15. üniversiteler hocalar ve öğrenciler için de çok iyi oldu. **> üniversitelerdeki**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.9. Hatta bazen hastaneye gitmene gerek yok çünkü evimizdeki tıbbi malzemeler var **> evimizde**

A.Ö.16. Dünyadaki teknoloji en önemli şey çünkü her şey kullaniyoruz. **> Dünyada**

F.Ö.1. Günümüzdeki teknoloji'yi çok kullanıyoruz. **> günümüzde**

F.Ö.3. Yurtdışındakı yaşayanlara her bölümde yardımcı olabilir ve onların sorunlara azaltıyor. **> yurt dışında**

F.Ö.4. Teknoloji günümüzdeki hayatimizi çok faydalıdır. **> günümüzde**

3.1.2.1.1.6. Eşitlik Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrenciler eşitlik eki yanlışını hiç yapmazken ana dili Farsça olan öğrenciler ise yalnızca 1 tane eşitlik eki yanlışı yapmıştır. Bu durumun sebebi, öğrencilerin yazma çalışmalarında eşitlik ekini kullanacakları bir bağlamın olmaması olabilir. Dolayısıyla, her iki grupta da eşitlik ekine neredeyse hiç yer

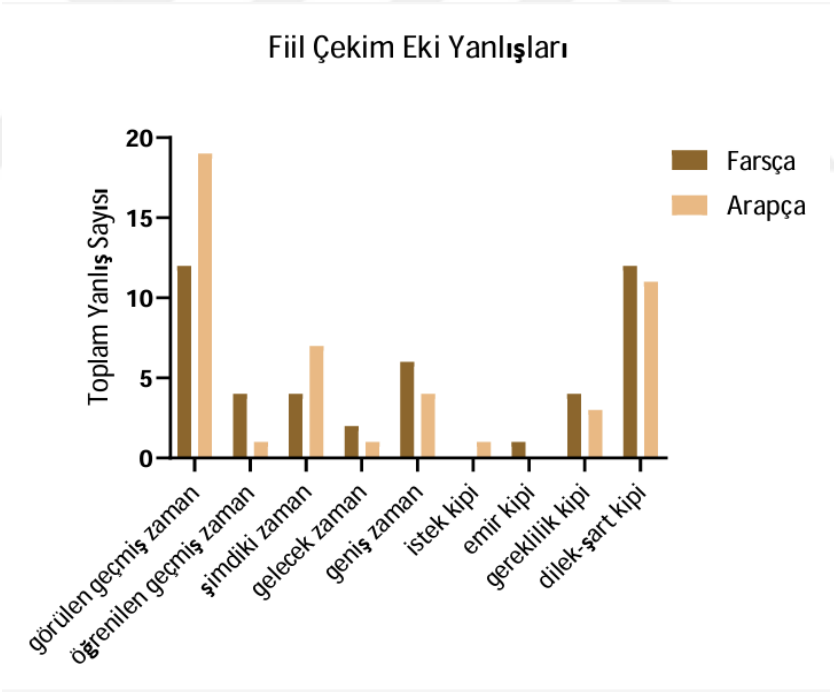
verilmemesi, bu yapının öğrenilmediği mi yoksa bilinmesine rağmen yazıda tercih edilmediği mi konusunda kesin bir yargıya ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlış:

F.Ö.4. kenser olan bir kişi umutsuz bir koşeye olumunu bekliyordu. > **umutsuzca**

3.1.2.1.2. Fiil Çekim Eki Yanlışları

Bu bölümde bildirme kipi ve tasarlama kipi yanlışları incelenmiştir. Bunlar incelenirken Zeynep Korkmaz'ın *Türkiye Türkçesi Grameri* kitabı (2017:114) esas alınmıştır. Bildirme kipi yanlışlarında şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman, görülen geçmiş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman yanlışları; tasarlama kipi yanlışlarında ise istek, emir, dilek - şart ve gereklilik kipi yanlışları incelenmiştir.



Grafik 3.8.: Toplam Fiil Çekim Eki Yanlış Sayısı

Ana dili Arapça olan öğrenciler toplamda 408 tane biçim bilgisel yanlış yapmıştır. Bunların 47 tanesi (%11,52) fiil çekim eki yanlışıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise 391 biçim bilgisel yanlışının 45 tanesi (%11,51) fiil çekim eki

yanlışıdır. Görüldüğü üzere her iki grubun oranları arasında neredeyse fark yok gibidir. Her iki grup da isim çekim eklerinden sonra en fazla yanlışı fiil çekim eklerinde yapmıştır. Ancak fiil çekim eki yanlışlarının isim çekim eki yanlışlarına nazaran çok daha az olmasının ilk sebebi öğrencilerin dilinde bu eklerin bir karşılığı olmasıdır. Nitekim Kahraman (2019:80) da tezinde bundan bahsetmiş ve fiil çekim eki yanlışlarının daha az olmasını, A1-A2 seviyesindeki yani temel seviyedeki öğrencilerin kâğıtlarını incelemesine bağlamıştır. Fakat bizim çalışmamızda öğrenciler B1 seviyesini bitirdiği halde hâlâ fiil çekim eklerinde isim çekim eklerinden çok daha az yanlış yapmaya devam etmiştir. Bu durumda, fiil çekim eki yanlışlarının az olmasının sebebini yalnızca öğrencinin seviyesiyle açıklamak mümkün değildir. Burada kullanım sıklığı ve cümle tercihleri de belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yanlış sayısının az olmasının ikinci önemli sebebi ise öğrencilerin daha sık kullandıkları yani bildikleri fiil ve zamanlarla cümle kurması ve fiil cümleleri yerine genellikle isim ve isim fiil cümlelerini tercih etmesidir. Bu durum yanlışların sayısını doğal olarak azaltmıştır. Ayrıca, isim çekim ekleri daha çeşitlidir. Özellikle hâl eklerini, ilgi ve iyelik eklerini kullanmadan cümle kurmak neredeyse mümkün değildir. Bu da öğrencilerin isim çekim eklerinde daha çok yanlış yapmasının en önemli nedenidir.

3.1.2.1.2.1. Bildirme Kipi Yanlışları

Bildirme kipleri başlığı altında şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman, görülen ve öğrenilen geçmiş zaman yanlışları incelenmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 47 fiil çekim eki yanlışının 32'sini (%68,09) bildirme kipi yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 45 fiil çekim eki yanlışının 28 tanesi (%62,22) bildirme kipi yanlışıdır. Bildirme kipi yanlışları; zaman ekinin kullanılmamasından, gereksiz kullanılmasından, başka bir ek yerine kullanılmasından veya yanlış yazılmasından kaynaklanmaktadır.

İki öğrenci grubu da en çok görülen ve öğrenilen geçmiş zaman ekini birbiriyle karıştırmıştır. Özellikle ana dili Farsça olan öğrenciler, Arapça olanlara kıyasla bu karışıklığı daha fazla yapmıştır. Bu durumun, kendileri İran'da konuşulan Türkçeyi bilmeseler de çevrelerinde bu dile maruz kalma ihtimaliyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Geniş zamanla ilgili yapılan yanlışların neredeyse tamamı ekin yanlış yazılmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler geniş zamanın nerede kullanıldığını öğrenmiş fakat fiillere göre ekin yazılışını karıştırmıştır.

Şimdiki Zaman Yanlışları:

A.Ö.6. Bazı insanlar oyun oynar ve kötü şeyler ve kelimeler söyler. Ödevleri yapmazlar ve tembel hissetıyorlar. **> hissederler**

F.Ö.16. Kovid zamanda online sınıflar başlıyor. **> başladı**

Geniş Zaman Yanlışları:

A.Ö.16. benim eşim Arabıstan'da yaşıyor ancak onunla telefonla her gün konuşurum ve görerim.**> görürüm**

F.Ö.14. arkadşalarımizdan veya ailemizdan uzak olarız ve tek başına kalarız ve pıskoloji olarız **> oluruz / kalırız**

F.Ö.5. Günlük yaşamda: El-göz koordinasyonu geliştir **> geliştirir**

Gelecek Zaman Yanlışları:

A.Ö.10. Eskiden birini farklı şehir ya da farklı ülkede yaşıyordu, mektuplaşıyordunuz ama günlerce ya da aylarca bekledeceksiniz. **> bekliyordunuz**

F.Ö.17. Ama bazen insanlar internetten araştırma yaparak kendi için yanlış tevadi bulucaklar **> bulabiirler**

Görülen Geçmiş Zaman Yanlışları:

A.Ö.4. çünkü eskiden eğitim almak isterseniz çok zorları aşmaya mecbursiniz. **> mecburdunuz**

A.Ö.5. eskiden eğer bir bilgiye araştırmak istiyorsan kütüphaneye gitmen lazım **> lazımdı**

A.Ö.10. şimdi çok farklı imkanlar ve yollar vardı **> var**

A.Ö.14. Eskidende oyle bir şey yok **> yoktu**

F.Ö.18. Eskide bazı hastalıklar için tedavı yoktur ya da doktorların az bilgi biliyorlar **> yoktu / biliyorlardı**

Öğrenilen Geçmiş Zaman Yanlışları:

A.Ö.16. Teknoloji ile işim daha kolay olmuş çünkü şimdi evden işi çalışıyorum. **> oldu**

F.Ö.2. Hatta Taksı almakta bile kolayla olmuş **> kolay oldu**

F.Ö.7. ilk olarak, teknoloji iletişim tarzlarımızı değiştirmiş. **> değiştirdi**

F.Ö.12. Teknoloji yardımıyla çoğu hastalıklarını aşısını bulmuşuz. **> bulduk**

3.1.2.1.2.2. Tasarlama Kipi Yanlışları

Tasarlama kipleri başlığı altında istek, emir, dilek-şart ve gereklilik kipi yanlışları incelenmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 47 fiil çekim eki yanlışının 15'ini (%31,91) tasarlama kipi yanlışları oluşturmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise toplam 45 fiil çekim eki yanlışının 17 tanesi (%37,78) tasarlama kipi yanlışıdır. Tasarlama kipi yanlışları; zaman ekinin kullanılmamasından, gereksiz kullanılmasından, başka bir ek yerine kullanılmasından veya yanlış yazılmasından kaynaklanmaktadır.

İki öğrenci grubu da en fazla yanlışı dilek-şart kipinde yapmıştır. Bu durumun ilk sebebi yazma çalışmasında verilen konuyla ilgilidir. Teknolojinin avantaj ve dezavantajlarını anlatan öğrenciler doğal olarak istek veya emir kiplerine yazmasında çok yer vermemiştir. Gereklilik kipine ise bazı cümlelerinde yer veren öğrenciler bu konuda neredeyse yanlış yapmamıştır.

Öğrenciler genellikle şart cümleleri kurmaya çalışmış ancak bu cümlelerde şart ekini kullanmamış, yanlış yazmış veya başka bir ek yerine kullanmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin ana dilinde şart anlamının Türkçedeki gibi sözcüğün sonuna getirilen bir ekle değil, başka bir sözcük veya bağlaçlarla verilmesidir. Dolayısıyla,

burada öğrencilerin ana dillerindeki gibi olmadığı için olumsuz dil aktarımı yaptıklarını söylemek mümkündür.

Bununla birlikte, öğrencilerin yanlış yapmasını yalnızca ana dil etkisiyle açıklamak yetersiz kalacaktır. Türkçede şart ekiyle farklı zaman ekleri birlikte kullanılabilmekte (yaparsa, gelecekse, gitmişse vs.) ve bu durum da öğrencilerin ekin kullanımını karıştırmasına sebep olmaktadır. Örneğin Alshirah (2013:9) Arapçada zamanların temel olarak geçmiş ve geniş zaman olarak ikiye ayrıldığını söylemekte, gelecek zamanlı cümlelerin ise şimdiki zaman çekiminin başına s- ön eki getirilmesiyle oluşturulduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, Türkçede farklı zamanların kullanımını ve sondan eklemeli bir dil oluşunu henüz tam anlamıyla içselleştiremeyen öğrenciler için şart ekinin doğru kullanımı zor olmaktadır. Nitekim, veriler incelendiğinde de ana dili Arapça olan öğrencilerin nerede, ne zaman şart eki kullanması gerektiğini bilmediği için yanlış yaptığı görülmektedir.

Ana dili Farsça olan öğrencilerde ise durum farklıdır. Onların şart ekini yanlış kullanma sebebi genellikle şart ekiyle birlikte zaman ekini kullanmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin İran'da Azerbaycan Türkçesini duymalarından kaynaklanabileceği gibi dil içi – gelişimsel nedenlerden de kaynaklanabilir.

Emir Kipi Yanlışları:

F.Ö.12. onun ilgili kullanmayı bir eğtim olsun ki insanlar doğru kullanmaya öğrenler. **> öğrensinler**

Gereklilik Kipi Yanlışları:

A.Ö.19. Mesela eğer hasta olursan randevu almak için hastanaya gitmene gerek yok, telefondan randevu almalısın. **> alabilirsin**

Dilek - Şart Kipi Yanlışları:

A.Ö.18. Ama doğru kullanmaz bazı sorunlara yol açabilir. **> kullanmazsanız**

A.Ö.6. Bir insanla tınıseydiniz evlenebilirsiniz **> tanışırsanız**

A.Ö.1. Teknolojı saysinde her şey kolayca yaparsa. **> yaparız**

A.Ö.14. Bence Bunların uygulaması kullanmadan hayatım daha zor olursa ve büyük sıkıntılar yaşasaydım. **> olur / yaşarım**

F.Ö.2. Eğer her insan onu nasil kolanmayı bilse ve dorust bir şekilde onu kolansa başarılı olur **> kullanırsa**

F.Ö.10. Eğer teknoloji olmasa hayat çok zor olabilir. **> olmazsa**

F.Ö.12. Keşke teknolojinin ilgili her güncenleme olursa **> olsa**

F.Ö.14. Eğer çok teknoloji kullanıysa tam vaktımız boşe geder. **> kullanırsak**

3.1.2.1.3.Yapım Eki Yanlışları

Bu bölümde, öğrencilerin B1 seviyesinin sonuna kadar öğrenmiş oldukları yapım eklerinin kullanımına yönelik yanlışlar incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yapım eki yanlışları bu eklerin eksik kullanılmasından, fazla kullanılmasından veya başka bir ek yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ancak ana dili Farsça olan öğrencilerin neredeyse on yanlışından dokuzunun sebebi isimden isim yapan yapım ekinin kullanılmamasıdır.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 408 biçim bilgisel yanlışının 28'i (%6,86), ana dili Farsça olan öğrencilerin ise 391 biçim bilgisel yanlışının 10 tanesi (%2,56) yapım eki yanlışıdır. Arapça konuşan öğrenciler isim ve fiil çekim eklerinden sonra en fazla yanlışı yapım eklerinde yaparken Farsça konuşan öğrencilerin biçim bilgisel yanlışlar içinde en az yanlış yaptıkları kısım yapım ekleri olmuştur. İki öğrenci grubu da yalnızca isimden isim yapan yapım eklerinde yanlış yapmış; isimden fiil, fiilden fiil, fiilden isim yapan eklerde yanlış yapmamıştır.

Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi yanlışların büyük bir kısmı *-lIk* ve *-lI* yapım eklerinden kaynaklanmaktadır. Önder (2017:63)'in çalışmasında da belirtildiği gibi, bu ekler A1 seviyesinden itibaren öğrencilere anlatılmakta, A2 seviyesinde detaylı bir şekilde öğretilmekte ve Yeni İstanbul kitaplarındaki metinlerde sıkça geçmektedir. Buna rağmen öğrencilerin hâlâ yanlış yapması aslında yapım eklerinin görevini, nerede ve ne zaman kullanılacağını tam olarak anlayamadıklarını göstermektedir. Önder, tezinde farklı ülkelerden gelen ve farklı

ana dillere sahip öğrencilerin yazma çalışmalarını incelemiştir. O öğrencilerin de en çok *-lIk* ve *-lI* yapım eklerinde yanlış yapması, ana dilden olumsuz aktarım yapılmadığının bir göstergesidir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciler bu eklerin işlevlerini anlayamadıkları için dil içi-gelişimsel yanlışlar yapmıştır.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.20. insanların hastaları hakkında bilgi alabilirler. **> hastalıkları**

A.Ö.4. çünkü eskiden eğitim almak isterseniz çok zorları aşmaya mecbursiniz. **> zorlukları**

A.Ö.10. çünku çok zamanlarda hastanın hastası bilemiyorlardı. **> hastalığını**

F.Ö.4. Ayrica ekonomi sebeplerle artık eskiden gibi eğitimi değerlendirmiyorlar **> ekonomik**

F.Ö.11. Bugünlerde İnsanlar teknoloji kullanarak kolayla yaşıyorlar. > kolaylıkla

F.Ö.14. teknolojiyin faydası olarak hakkında, sağlık beslenmek veya sağlık kunusunda internette çok faydalı şeyler var. **> sağlıklı beslenmek**

F.Ö.18. Sadece kötü alışkanarımız yanı teknoloji ve internete oldukça kullanmayı bırakmalıyız. **> alışkanlıklarımızı**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.17. Teknoloji saysinde hastalık insanlar kısa bir süre iyileşmek için önemli imkanlar vardır. **> hasta**

A.Ö.3. ayrıca teknoloji özelikle gençlere ulumsuz etkili olabilir. **> etkisi**

A.Ö.14. Teknoloji faydalı var. **> faydası**

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.19. bu sağlıklı problemlerine neden oluyor **> sağlık**

A.Ö.4. günlük yaşamımız daha kolay, rahatlı ve hızlı oldu **> rahat**

A.Ö.12. Özellikle gençler arasındaki, Akadimik başarılı üzerinde etkiler yaratabilir. **> başarı**

F.Ö.13. Çünkü bugüne kadar teknolojının sayesinde birçok hastalıkları tedavı olmasına başlamaktadır. **> hasta**

3.1.2.1.4. Fiilimsi Yanlışları

Bu bölümde, öğrencilerin B1 seviyesinin sonuna kadar öğrenmiş oldukları fiilimsi yanlışları incelenmiştir. Yeni İstanbul B1 kitabının sonuna kadar yalnızca isim fiil ve zarf fiiller öğretildiği için sıfat fiil yanlışları incelenmemiştir. Öğrencilerin bu bölümdeki yanlışları, fiilimsileri kullanmaları gereken yerde kullanmamalarından ve büyük oranda başka bir ek yerine kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin 408 biçim bilgisel yanlışının 20 tanesi isim fiil (%90,91), 2 tanesi zarf fiil (%9,09) yanlışıdır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise 391 biçim bilgisel yanlışının 23 tanesi isim fiil (%65,71), 12 tanesi zarf fiil (%34,29) yanlışıdır. Arapça konuşan öğrenciler biçim bilgisel yanlış kategorisinde en az yanlışı fiilimsi konusunda yapmıştır. Farsça konuşan öğrenciler ise isim ve fiil çekim eklerinden sonra en fazla yanlışı fiilimsi konusunda yapmıştır.

İki öğrenci grubu da isim fiil konusunda zarf fiillerden daha fazla yanlış yapmıştır. Bu durum bize öğrencilerin isim fiil konusunda ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Ana dillerinde isim fiil eklerinin doğrudan bir karşılığının olmaması, öğrencilerin bu ekleri soyut ve karmaşık bir yapı gibi görmelerine sebep olmuş ve öğrenmelerini zorlaştırmıştır. Türkçedeki fiilimsi eklerinin çeşitliliği ve işlevlerinin farklılığı ve bazı durumlarda kalıcı isimler yapması gibi nedenler öğrencilerin bu eklerle cümle kurmaya çalışırken yanlış yapmalarına veya ekleri karıştırmalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerin, özellikle de ana dili Arapça olan öğrencilerin, zarf fiillerde isim fiillere göre daha az yanlış yapmasının sebebi yazma çalışmalarındaki kullanım sıklığıyla alakalıdır. İsim fiiller yazılı anlatımda daha çok kullanılan, cümleyi uzatmaya yardım eden ve anlatımı çeşitlendiren eklerdir. B1 seviyesindeki öğrenciler artık kısa ve basit cümleler yerine uzun ve karmaşık yapıları kullanarak kendilerini ifade etme eğilimi içindedir. Bu sebeple de isim fiillere, zarf fiillere oranla daha sık başvurmakta, bu da yanlış yapma ihtimallerini artırmaktadır. Zarf fiil ekleri, isim fiil

eklerinden daha fazla olmasına rağmen öğrenciler yazma çalışmalarında yalnızca öğrendiklerini düşündükleri eklere yer vermiştir.

Ana dili Farsça olan öğrenciler ise, Arapça olanlara kıyasla yazılı anlatımlarında hem isim hem de zarf fiilleri daha çok kullanmaya çalışmış ve dolayısıyla daha fazla yanlış yapmıştır. Bu sebeple ana dili Farsça olan öğrencilerin Arapça olanlara kıyasla daha fazla zarf fiil yanlışı yapmasını, dil içi-gelişimsel nedenler üzerinden kıyaslamak doğru değildir. Ana dili Arapça olan öğrencilerle Farsça olanlar benzer kullanım sıklığına sahip olmadıkları için, yanlış sayıları arasındaki fark muhtemelen üretim miktarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

3.1.2.1.4.1. İsim Fiil Yanlışları

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.5. şuan bu hastalıklar için tedavi var amaliyat var, ama dikkat etmize lazım **> etmemiz**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.1. Mesajlar ve aramaklar başkalara ulaşmak için haftalar ve aylar sürüyordu. **> aramalar**

A.Ö.12. İnsanlar bu konuda daha bilinçli davranma gerektiğine inanıyorum. **> davranması**

A.Ö.16. Üniversiteye gelmeyi metrobüs veya taksi kullanır. **> gelmek için**

F.Ö.13. tam olarak doğru kullanmamız önem vermeliyiz. **> kullanmaya**

F.Ö.16. Teknoloji kullanmayi dikkat edersiniz. **> kullanırken**

F.Ö.18. günde asla hareket etmiyor ve spor yapmadan uzak duruyor. **> yapmaktan**

F.Ö.19. Mesela eğitim için teknoloji çok faydalı çünkü insanlar teknoloji kullanmayı ile her şeyi ve her yerde öğreniyorlar. **> kullanarak**

3.1.2.1.4.2. Zarf Fiil Yanlışları

Öğrencilerin zarf fiillerde yaptığı yanlışların büyük bir çoğunluğu *-ArAk* ve *-kEn* zarf fiil eklerini birbirine karıştırmalarından kaynaklanmaktadır. Bu iki zarf fiilin işlevlerini birbirine benzettikleri için yanlış yapmış olmaları muhtemeldir.

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.1. İternet kullanırken ailemle konuşabilirim. **> kullanarak**

A.Ö.2. Ayrıca, insanlar telefonları kullanken gerçek hayatını unutuyorlar. **> kullanırken**

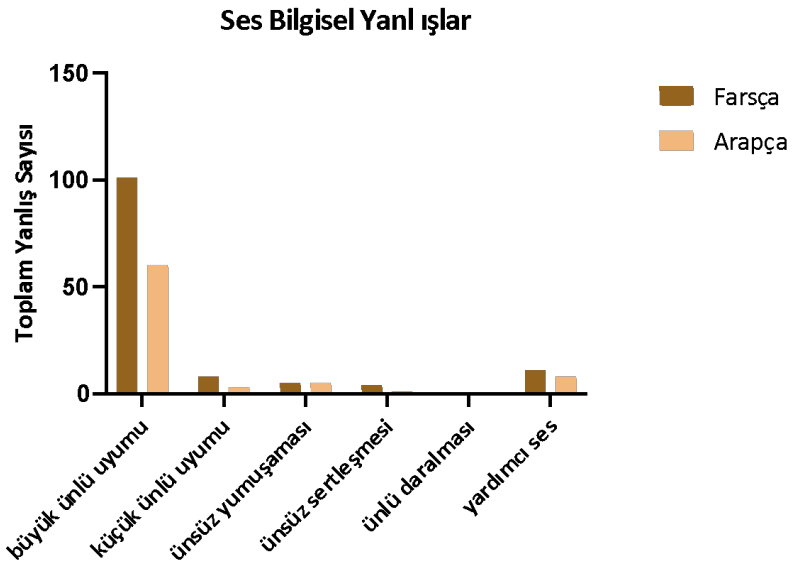
F.Ö.8. Hocalar teknoloji kullanırken daha iyi derse öğretebilirler. **> kullanarak**

F.Ö.15. Sonuç olarak, günlük yaşağımızda teknoloji kullanarak çok dikkatli olmamız gerek. **> kullanırken**

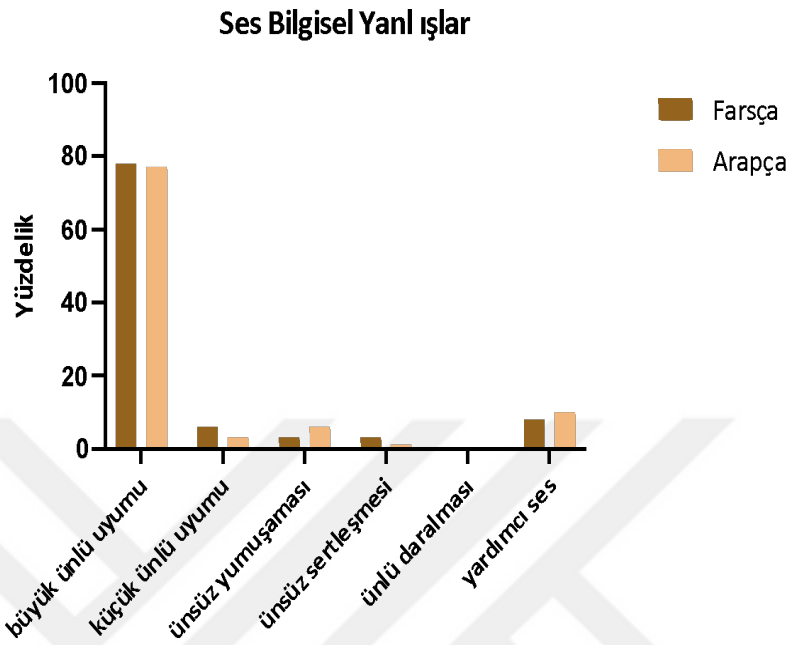
F.Ö.19. Eskiden tedavılar asla rahet ve iyi değildir ama şimdi teknoloji ile tedavı yaparak dahat rahat oldu**. > tedavi olmak**

3.1.2.2. Ses Bilgisel Yanlışlar

Bu bölümde öğrencilerin ses bilgisel yanlışlar kategorisinde yaptıkları büyük ve küçük ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesi, ünlü daralması ve yardımcı ses yanlışları incelenmiştir. Öğrenciler bu kuralları ekler üzerinden öğrendiği için yalnızca eklerde yaptıkları yanlışlara bakılmış, sözcüğün kökünde yapılan harf yanlışları "Yazım Denetimi" bölümünde incelenmiştir.



Grafik 3.9.: Toplam Ses Bilgisel Yanlış Sayısı



Grafik 3.10.: Ses Bilgisel Yanlışların Oranları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 576 yanlışın 77'sini (%13,37) ses bilgisel yanlışlar oluşturmaktadır. Ses bilgisel yanlışları incelediğimizde bunların 60 tanesi (%77,92) büyük ünlü uyumu, 3 tanesi (%3,90) küçük ünlü uyumu, 5 tanesi (%6,49) ünsüz yumuşaması, 1 tanesi (%1,30) ünsüz sertleşmesi ve 8 tanesi (%10,39) yardımcı ses yanlışıdır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 618 yanlışın 129'unu (%20,87) ses bilgisel yanlışlar oluşturmaktadır. Ses bilgisel yanlışları incelediğimizde bunların 101 tanesi (%78,29) büyük ünlü uyumu, 8 tanesi (%6,20) küçük ünlü uyumu, 5 tanesi (%3,88) ünsüz yumuşaması, 4 tanesi (%3,10) ünsüz sertleşmesi ve 11 tanesi (%8,53) yardımcı ses yanlışıdır.

Hiçbir öğrenci ünlü daralması yanlışı yapmamıştır. Ancak yukarıda görüldüğü gibi ana dili Farsça olan öğrenciler hemen her başlıkta ana dili Arapça olan öğrencilere kıyasla daha fazla yanlış yapmıştır. Bu farklılığın en temel sebebi

Farsça konuşan öğrencilerin daha uzun metinler yazmış olmasıdır. Bu durum daha çeşitli ve farklı yapılarda cümleler oluşturmalarını sağlarken yanlış yapma ihtimallerini de artırmıştır. Dolayısıyla, ana dili Arapça ve Farsça olan öğrenciler arasında gözlemlenen yanlış farkı dil içi-gelişimsel nedenlerle açıklanabileceği gibi aynı zamanda yazılı metinlerdeki kelime sayısıyla da doğrudan ilişkilidir.

Ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin büyük ünlü uyumunda diğer başlıklara oranla çok daha fazla yanlış yapmasının sebebi Arapçada ve Farsçada büyük ve küçük ünlü uyumlarının olmamasıdır. Ancak büyük ünlü uyumu yanlışları küçük ünlü uyumu yanlışlarına göre çok daha fazladır. Burada ana dil etkisinden söz etmek mümkündür. Kahraman (2019:101) ana dili Arapça olan öğrencilerin ses bilgisel yanlışlarında alfabe farklılığının etkisinden söz etmiş ve Arapçada Türkçedeki gibi sekiz ünlü değil, dört ünlüye karşılık gelen 3 harekenin olduğunu söylemiştir. Ayrıca Arapçada olmayan ı, ü, ö gibi sesler öğrencilerin yazma çalışmalarında yanlış yapmalarına sebep olmuştur.

Farsçada da durum Arapçadaki gibidir. Bulut (2022:147) Johanson ve Başar'dan aktarım yapmakta ve Farsça konuşan öğrencilerin büyük ünlü uyumu yanlışlarının şu sebeple olduğunu söylemektedir: "Türk alfabesindeki ünlüler malum olduğu üzere a, e, o, ö, u, ü, ı ve i'dir. Fars alfabesindeki ünlülerse a, ā, e, o, ū, ì gibidir. Ancak Farsçadaki ی، و، ه harfleri iki görevde hem ünlüleri hem de ünsüzleri göstermede kullanılmaktadır. Türkçe için tipik sayılan ve Türkçenin ilişkide olduğu dillerde genellikle bulunmayan ö, ü ve ı ünlüleri Farsçada da bulunmamaktadır."

Görüldüğü gibi iki öğrenci grubu da Türkçedeki ünlülerin tam karşılığının kendi dillerinde bulunmaması sebebiyle yazma çalışmalarında yanlış yapmıştır. Aynı zamanda karşıtsal çözümlemedeki güçlü görüşe göre hedef dil öğreniminde yapılan yanlışların sebebi öğrencinin ana dili ile hedef dili arasındaki farklılığın fazla olmasıdır. Bu durumda, ses bilgisel yanlışların alt başlıkları ana dili Arapça ve Farsça olan öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Ayrıca Arapçada ç, p, ı, ö, ü harflerinin; Farsçada da ı, ö, ü harflerinin olmaması ses bilgisel kuralların

öğrenilmesi ve uygulanmasında zorluk yaşamalarına ve dil içi-gelişimsel yanlışlar yapmalarına sebep olmuştur.

Kırbaş (2017:47-48) tezinde A2 seviyesindeki ana dili Arapça olan Ürdünlü öğrencilerin yazma çalışmalarını incelemiş ve öğrencilerin ses bilgisel yanlışlar içinde en çok ünlü uyumu konusunda, ünlü uyumu içinde de en fazla büyük ünlü uyumu konusunda yanlış yaptıklarını tespit etmiştir. Bulut (2022:301) ise tezinde B1 ve B2 seviyesinde ana dili Farsça olan öğrencilerin yazma çalışmalarını incelemiş ve B1 seviyesindeki öğrencilerin B2 seviyesindekilere oranla çok daha fazla ses bilgisel yanlış yaptığını tespit etmiştir. Her iki tezdeki bulgular da bizim çalışmamızla örtüşmektedir. Öğrenciler farklı seviyelerde olsalar da ses bilgisi kategorisinde azımsanmayacak yanlışlar yapmış ve bunların büyük çoğunluğu büyük ünlü uyumu yanlışları kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğrenciler A1 seviyesinden itibaren büyük ünlü uyumunu öğrenmiş olmalarına rağmen bu konudaki yanlışları ilerleyen seviyelerde de devam etmiştir. Dolayısıyla, ses bilgisinin öğretim sürecinde öğreticiler daha dikkatli olmalı ve ünlü uyumlarının tekrarlarla pekiştirilmesine yönelik yazılı ve sözlü çalışmalara daha fazla yer vermelidir.

3.1.2.2.1. Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları

Büyük ünlü uyumu yanlışları öğrencilerin genellikle a - e ve ı - i seslerini karıştırmalarından kaynaklanmıştır.

A.Ö.1. Doktora gitmedan kendimizi tedave edebiliriz. **> gitmeden**

A.Ö.3. Teknoloji insanın hayatını kolayleştirmektedir **> kolaylaştırmaktadır**

A.Ö.12. İnsanlar bügün dünyanın herhengi bir yerinden iletişim kolayca kurebiliyorlar **> kurabiliyorlar**

A.Ö.13. modern tıbbı cihazları hastalıkları daha hızlı ve doğru bir şekilde teşhis edilmesina yardımcı olmaktadır. **> edilmesine**

F.Ö.19. başka ülkedan online katılabilirler. **> ülkeden**

F.Ö.18. bu gerçekten sağlıksız bir yaşamdir. **> yaşamdır**

F.Ö.16. Teknolojiyla haberleri gösterebilirsiniz. **> teknolojiyle**

F.Ö.3. Alişverişe gitmek için zaten teknolojiden kullanırsiniz **> kullanırsınız**

3.1.2.2.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları

Küçük ünlü uyumundaki yanlışlar, öğrencilerin düz ve yuvarlak ünlüleri bilmemelerinden veya kural kısıtlamasını bilmediği için karıştırmalarından kaynaklanmaktadır.

A.Ö.12. Teknolojinin büyük faydaları olmasına rağmen, birçok olumsuz yöni de vardır **> yönü**

A.Ö.4. çünkü eskiden eğitim almak isterseniz çok zorları aşmaya mecbursiniz. **> mecbursunuz**

A.Ö.2. ve telefonsız ya da internetsiz yaşamazlar. **> telefonsuz**

F.Ö.2. İnsanlar telefonda kolayca birbirine görüntülü göriyor ve konışıyor **> görüyor / konuşuyor**

F.Ö.16. iyi bir tedavı olmıyolardı. **> olmuyorlardı**

F.Ö.19. gözleri iyi göriyorsa gözlük kullanmayı lazım. **> görüyorsa**

3.1.2.2.3.Ünsüz Yumuşaması Yanlışları

Bu bölümde öğrencilerin ünsüz yumuşaması kuralını uygulaması gereken yerde uygulamamasından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir.

A.Ö.4. çok vakit kaybetiyorum **> kaybediyorum**

A.Ö.5. çünkü teknoloji bizim sağlıkamıza zarar verebilir **> sağlığımıza**

A.Ö.6. Ödevlerı yapmazlar ve tembel hissetıyorlar. **> hissediyorlar**

A.Ö.12. Teknoloji heyatımızda herhangi bir alanında büyük faydaları inkar etemeyiz **> edemeyiz**

F.Ö.15. Banklarda daha rahat işlerimizi halleticek. **> halledecek**

F.Ö.6. Sağlıkımız için kendimize beli bir saat ayarlayalım **> sağlığımız**

F.Ö.7. Bunun yanı sıra, sağlıkımızı da etkilenmektedir. **> sağlığımızı**

3.1.2.2.4. Ünsüz Sertleşmesi Yanlışları

Bu bölümde öğrencilerin ünsüz sertleşmesi kuralını uygulaması gereken yerde uygulamamasından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir.

A.Ö.7. Son yıllarda süpürcü yerde Temizlikci çok yaygın oldu **> temizlikçi**
F.Ö.4. teknoloji sayesinde internet'den her şeyi öğrenebiliriz. **> internetten**
F.Ö.3. İlk olarak insanlar için en önemli şey sağlıkdır **> sağlıktır**

3.1.2.2.5. Yardımcı Ses Yanlışları

Ünlü ile biten bir kelimeden sonra ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde iki harf arasına y, n harflerinden biri eklenir ve buna yardımcı ses veya yardımcı ünsüzler denir (Karaağaç, 2019:146).

Bu başlık altında ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yardımcı sesleri eksik, fazla ve yanlış kullanmasından kaynaklı yanlışlar incelenmiştir. Öğrenciler genellikle yardımcı sesleri eklemeyi unuttuğu için yanlış yapmıştır, fazla kullanım kaynaklı yanlış yalnızca bir tanedir.

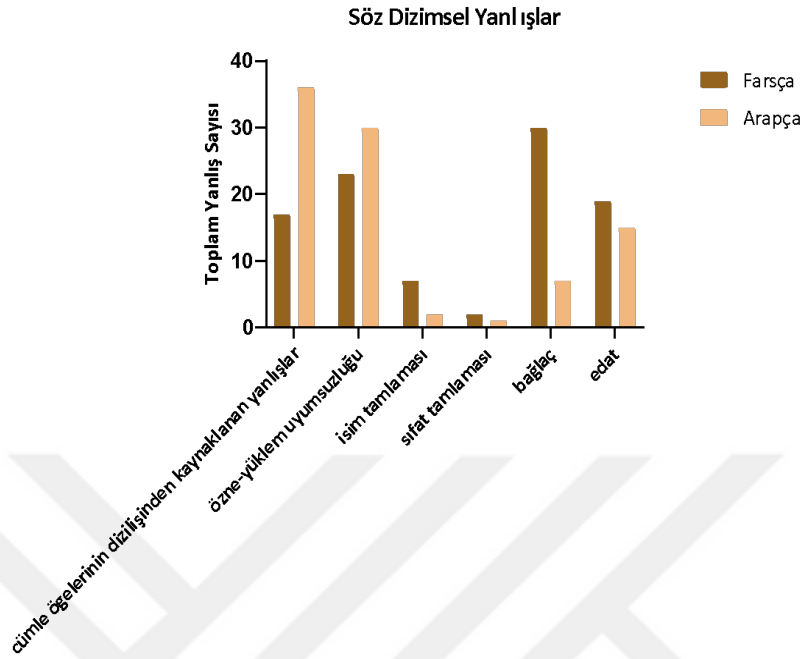
Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.4. eğitim daha zordu ama faydalıdı **> faydalıydı**
F.Ö.4. hiç bir zaman eğer bu olsadi sünü yapardim demeyin **> olsaydı**
F.Ö.8. Acil ve yanlız zamanlar teknolojıla polise, ailemize ya arkadaşlarımıze haberleşebiliriz. **> teknolojiyle**

Yanlış ek kullanımından kaynaklanan yanlışlar:
F.Ö.4. hasta bir insan bu hayatin tadiye çıkarmaz **> tadını**
F.Ö.12. Bu günlerde sabah başladığı zaman akşama kadar teknolojini kullanmaktadır. **> teknolojiyi**

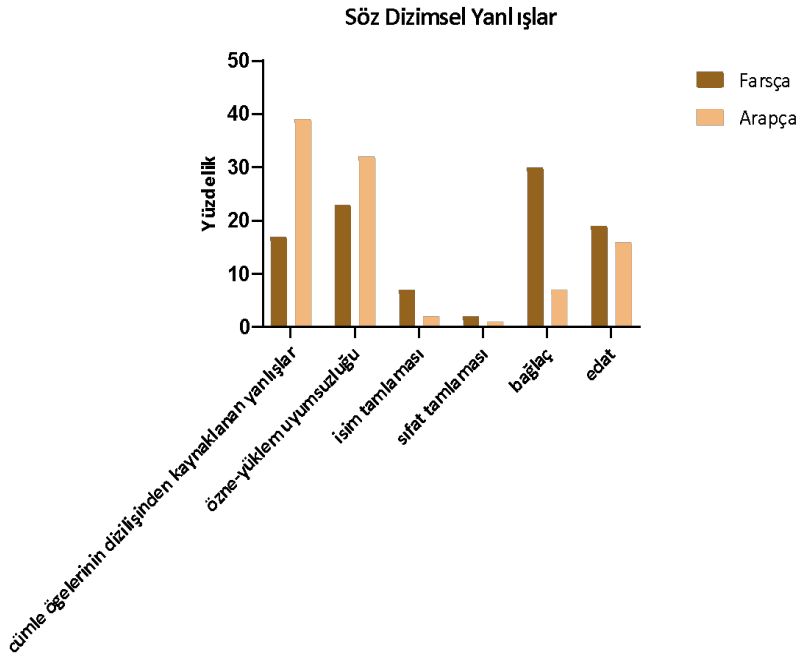
Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.4. bu araştırmaların içnide uzmanlar deydi ki **> dedi ki**

3.1.2.3. Söz Dizimsel Yanlışlar

Bu bölümde öğrencilerin söz dizimsel yanlışlar kategorisinde yaptıkları cümle ögelerinin dizilişinden, özne - yüklem uyumsuzluğundan, isim ve sıfat tamlamalarından, bağlaç ve edatlardan kaynaklanan yanlışları incelenmiştir.



Grafik 3.11.: Toplam Söz Dizimsel Yanlış Sayısı



Grafik 3.12.: Söz Dizimsel Yanlışların Oranları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 576 yanlışın 91'ini (%15,80) söz dizimsel yanlışlar oluşturmaktadır. Söz dizimsel yanlışları incelediğimizde bunların 36 tanesi (%39,56) cümle ögelerinin dizilişinden, 30 tanesi (%32,97) özne - yüklem uyumsuzluğundan, 2 tanesi (%2,20) isim tamlamasından, 1 tanesi (%1,10) sıfat tamlamasından, 7 tanesi (%7,69) bağlaçlardan ve 15 tanesi (%16,48) edatlardan kaynaklanmaktadır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yaptıkları 618 yanlışın ise 98'i (%15,86) söz dizimsel yanlışlardan kaynaklanmaktadır. Söz dizimsel yanlışların 17 tanesi (%17,35) cümle ögelerinin dizilişi, 23 tanesi (%23,47) özne - yüklem uyumsuzluğu, 7 tanesi (%7,14) isim tamlaması, 2 tanesi (%2,04) sıfat tamlaması, 30 tanesi (%30,61) bağlaç ve 19 tanesi (%19,39) edat yanlışıdır.

Söz dizimsel yanlışlar, ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde en az yanlış yaptıkları bölümdür. Ana dili Arapça olan öğrenciler ise biçim bilgisel yanlışlardan sonra en fazla söz dizimsel yanlış yapmıştır. Ancak iki grubun söz dizimsel yanlış oranları birbirine çok yakındır. Asıl dikkat çekici fark ise söz dizimsel yanlış kategorisinde incelenen alt başlıklarda bulunmaktadır. Bu farklılığın en önemli nedeni öğrencilerin yazma metinlerinin uzunluk ve cümle çeşitliliği açısından farklılık göstermesidir. Ana dili Farsça olan öğrenciler, Arapça olanlara kıyasla daha uzun ve yapıca daha karmaşık cümleler kurmaya çalışmıştır. Bu durum, özellikle bağlaç ve edat kullanımını artırmış ve doğal olarak yanlış yapma ihtimalleri de artmıştır. Nitekim, Önder (2017:66) de tezinde söz dizimsel yanlışların en az A2 en fazla B2 seviyesinde yapıldığını tespit etmiş ve düzey arttıkça yanlışların da artmasını öğrencilerin daha uzun ve karmaşık cümleler kurma çabasıyla ilişkilendirmiştir.

Daha önce de bahsedildiği gibi, Arapça konuşan öğrenciler yazma çalışmalarında daha kısa metinler oluşturmuştur. Aynı zamanda metinlerinde kısa ve basit cümleler tercih etmelerinden dolayı bağlaç ve edat kullanımına daha az yer vermişlerdir. Bu sebeple ana dili Farsça olan öğrencilere kıyasla daha az yanlış yapmışlardır.

Yanlışların farklılığındaki ikinci muhtemel neden ise, özellikle bağlaçlar konusunda, ana dili Farsça olan öğrencilerin zorlandığı için yanlış yapmasıdır. Bu yanlışları dil içi - gelişimsel yanlışlar kategorisinde değerlendirmek mümkündür. Bu sebeple, Farsça konuşan öğrencilerin söz dizimsel başlıkta, özellikle de bağlaçlar konusunda daha fazla yanlış yapması cümle çeşitliliği ve metin uzunluğuyla açıklanabileceği gibi aynı zamanda Türkçedeki bazı dil bilgisel yapılara tam olarak hâkim olmamalarıyla da açıklanabilir.

3.1.2.3.1. Cümle Öğelerinin Dizilişinden Kaynaklanan Yanlışlar

Ana dili Arapça olan öğrenciler cümle ögelerinin dizilişiyle alakalı 36 yanlış yaparken ana dili Farsça olanlar 17 yanlış yapmıştır. Aralarında bu kadar fazla fark bulunmasının en önemli sebebi Arapça ve Farsçadaki öge dizilişleridir. Farsçada da Türkçedeki gibi ögelerin dizilişi özne-nesne-yüklem şeklindedir (Bankır, 2023:77). Ayrıca Türkçede olduğu gibi Farsçada da zamir düşebilir ve söz diziminde esneklik vardır (Bulut, 2022:29). Bunlar Farsçayı Türkçeye yaklaştırmakta fakat Arapçada bu durum farklılık göstermektedir. Türkçede bir cümlenin isim ya da fiil cümlesi olması yükleme bağlıyken Arapçada ilk kelimeye göre değişmektedir. Arapçada bir cümle fiille başlıyorsa fiil, isimle başlıyorsa isim cümlesidir (Alshirah, 2013:50 ; Kahraman, 2019:92 ; Bölükbaş, 2011:1363). Bu sebeple ana dili Arapça olan öğrenciler bazı durumlarda ana dillerinden olumsuz aktarım yapmakta ve cümle ögelerini Arapçadaki gibi sıralamaktadır.

A.Ö.10. teknolojinin faydaları insanın hayatını çok kolaylaştırdı, bütün konularda. *(Teknolojinin faydaları insan hayatını bütün konularda kolaylaştırdı.)*

A.Ö.13. Mesela bir öğrenci grubu araştırmak yapmak isterse teknoloji kullanmak lazım bilgi toplamak için. *(Mesela bir öğrenci grubu araştırma yapmak isterse bilgi toplamak için teknolojiyi kullanması lazım.)*

A.Ö.14. Ve tabi teknolojı zararı var mesele tembel insanlar olmaya başladı *(ve tabii ki teknolojinin zararları var. Mesela insanlar tembel olmaya başladı.)*

A.Ö.15. Aynı zamanda çok vakit internette harcamak gözlere zarar verebilir. *(Aynı zamanda internette çok vakit harcamak gözlere zarar verebilir.)*

A.Ö.16. Şu anda teknoloji için iletişim çok faydalar var. *(Şu anda teknolojinin iletişim için çok faydası var.)*

A.Ö.18. örneğın: her gün ailemla Mısır'da konuşabilirim. *(Örneğin her gün Mısır'daki ailemle konuşabilirim.)*

F.Ö.14. gençler teknolojiyi boşe boşe kullanırlar ve çok az eğitim hakkında teknolojidan kullanırlar. *(Gençler teknolojiyi boş amaçlarla kullanırlar ve teknolojiyi eğitim için çok az kullanırlar)*

F.Ö.19. Ama şimdi sadece bu yol değil *(Ama şimdi tek yol bu değil)*

F.Ö.6. Sağlık için nasıl teknoloji kullanmalımıyız? *(Sağlığımız için teknolojiyi nasıl kullanmalıyız?)*

3.1.2.3.2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Yanlışları

Bu başlıkta öğrencilerin cümlelerinde yüklemin özneden farklı bir şahıs eki almasından kaynaklanan yanlışlar ve "herkes", "hepsi", "çoğu" gibi belirsizlik zamirlerinin özne olduğu durumlarda yükleme çoğul ekinin getirilmesinden kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir. Ayrıca paragraf başında olmasına rağmen özneyi hiç yazmamalarından ve öznenin belirsiz olmasından dolayı ortaya çıkan uyumsuzluklar da bu başlık altında değerlendirilmiştir.

Özne ve yüklemin uyumsuz olmasından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.19. Bunu ek olarak, insanlar artık online iş bulmaya çalışıyoruz.

A.Ö.2. Arıştırmalara göre her insan en az 3 saat her gün telefonları kullanıyorlar.

A.Ö.5. bazıları tembel oldular bazıları evde oturup telefonda oyun oyanamak istiyorlar sağlık için çok yardım etti çok fayda verdi

F.Ö.6. lütfan internette fazla kullanmaya bırakın ve normal hayatımızda dünelim

F.Ö.10. hayat teknoloji ile el ele yollarına devam ediyorlar.

F.Ö.11. çünkü o, insanlara çeşitli alanlarda yardım ediyorlar.

Öznenin belirsiz olmasından kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.10. 1934' yılında teknoloji ortay çıktı ama basit bir haldeydi, sadece elektrik ve haberleri için kullandılar. (Paragraf başı)

A.Ö.16. teknoloji için işim çok önemli. Her gün labtobı çalışır ve internete girer.

A.Ö.13. Eğitimde Araştırmalar için yada öğrenmek için kullanılmış. (Paragraf başı)
F.Ö.16. Günlük yaşam için çok iyi. (Paragraf başı)
F.Ö.12. Bu günlerde sabah başladığı zaman akşama kadar teknolojini kullanmaktadır.

Belirsizlik zamirlerinden kaynaklanan yanlışlar:
F.Ö.8. Geçen hafta Thailand'da bir kötü bir olay vardı ve internetle herkes haberleşte ve birbirine yardım etteler.

3.1.2.3.3. İsim Tamlaması Yanlışları

Tamlayan (ilgi) ve tamlanan (iyelik) eki kullanımına ilişkin ek yanlışları biçim bilgisel yanlışlar kategorisinde değerlendirildiğinden, bu başlıkta yalnızca tamlayan veya tamlanan ögelerinden birinin cümlede hiç kullanılmamasından veya bu ögelerin söz dizimindeki yerlerinin karıştırılmasından kaynaklanan yanlışlar ele alınmıştır. Ancak incelenen yazma çalışmalarında, öğrencilerin tamlamalardaki ögelerin dizilişlerinden kaynaklanan yanlışlarına rastlanmamış ve bu sebeple tamlayan ekinin getirildiği ismin yazılmamasından kaynaklanan yanlışlar incelenip örnek verilmiştir.

Hem Farsçada hem de Arapçada önce "muzaf" adı verilen tamlanan, daha sonra "muzafunileyh" denilen tamlayan gelmektedir (Ghaffari, 2016:78 ; Kahraman, 2019:96). Türkçede ise bu dillerden farklı olarak önce tamlayan sonra tamlanan eki gelir. Ayrıca Arapça ve Farsçadaki isim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan ögeleri ek almaz (Alshirah, 2013:43 ; Ghaffari, 2016:78). Bu durum, öğrencilerin Türkçe tamlama oluştururken ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarına sebep olmuştur. Fakat çalışma grubundaki öğrenciler B1 seviyesini tamamladıkları için bu yanlışların sayısı temel seviyelere kıyasla çok daha azdır.

A.Ö.1. Günümüzde bu konu hakkında düşünceleri ve görüşleri bulunmaktadir.
A.Ö.18. Tabi ki çok zararlar vardır.
F.Ö.3. ya ATM'dan para çekmeyi zorundasınız ya kartıyle ödemenizi zorundayız.

F.Ö.17. Ağaçlar kesmek yerine bilgisayarda kitap okuyabiliriz. Tabii ki zararları da var.
F.Ö.20.iletişm içinde çok faydasi olmuştur. (Paragraf başı)

3.1.2.3.4. Sıfat Tamlaması Yanlışları

Ana dili Farsça olan öğrenciler 2; Arapça olan öğrenciler 1 sıfat tamlaması yanlışı yapmıştır. İncelenen yazma çalışmalarında sıfat tamlaması yanlışına çok fazla rastlanmasa da öğrencilerin genel olarak her seviyede sıfat tamlaması yanlışı yaptığı ve bunun büyük oranda "bir" belgisiz sıfatının konumundan kaynaklandığı bilinmektedir. Türkçede bu sıfat, nitelenen ismin hemen önünde yer almaktadır. Ancak ana dili Arapça veya Farsça olan öğrenciler, belgisiz sıfatı yanlış yerde kullandıkları için sıralama yanlışı yapmaktadır. Kahraman (2019:97) ana dili Arapça olan A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma çalışmalarını incelediği tezinde "bir" belgisiz sıfatından kaynaklanan yanlışların A2 seviyesinde görüldüğünü belirtmiştir. Önder (2017:66) de tezinde farklı seviyelerde ve farklı ana dillere sahip öğrencilerin yazma çalışmalarını incelemiş; belgisiz sıfat kaynaklı yanlışların en çok A2 seviyesinde görüldüğünü ve seviye arttıkça azaldığını tespit etmiştir.

A.Ö.1. Temizlığını kişisel çok önemlidir.
F.Ö.14. Örneğin bir şişman kişi eğer zeyiflemak isterse internetten çok yardım alabilir
F.Ö.19. Mesela bir yeni dil öğrenmek için sadece kursa gitmiyorlar

3.1.2.3.5. Bağlaç Yanlışları

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 7 yanlış yaparken Farsça olan öğrenciler 30 yanlış yapmıştır.

Örnekler incelendiğinde hem Arapça hem de Farsça konuşan öğrencilerin yanlışları büyük oranda olumsuz ana dil aktarımından kaynaklanmaktadır. Örneğin Bulut (2022: 178) ana dili Farsça olan öğrencilerin en fazla "dA" bağlacıyla, daha sonra "ve" bağlacıyla ilgili yanlış yaptığını tespit etmiştir. Ancak Bulut'un tezinde "dA" bağlacının birleşik yazılmasıyla ilgili yanlışlar da söz dizimsel yanlış

kategorisinde değerlendirilmiştir. Bizim çalışmamızda ayrı ve birleşik yazılması gereken bağlaçlarla ilgili yanlışlar Yazım Denetimi bölümünde ele alındığından, öğrencilerin en fazla yanlış yaptığı bağlaç "ve" bağlacı olmuştur. Öğrenciler genellikle "ve" bağlacını gereksiz kullanmıştır. Bu durumun öğrencilerin Türkçe ve Farsçadaki bazı bağlaçları benzeterek aşırı genelleme yapmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Arapça ve Farsçada Türkçeyle ortak bağlaçlar bulunsa da bu bağlaçların söz dizimindeki yerinin Türkçeyle aynı olmaması, öğrencilerin bağlaçları genellikle yanlış yerde veya başka bir bağlaç yerine kullanmalarına sebep olmuştur. Arapça konuşan öğrencilerin yazma çalışmalarında daha kısa ve basit cümleler kurmaları, daha az bağlaç kullanmalarına yol açmıştır. Fakat Farsça konuşan öğrencilerin ana dillerindeki gibi uzun ve karmaşık yapılı cümleler kurmaya çalışması ve bu cümleleri de bağlaçlarla bağlaması yanlış veya gereksiz bağlaç kullanmalarında etkili olmuştur.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.5. mesela çocuk televizyon önüne yalnız uzun süre bırakmayın *(mesela çocukları televizyonun önünde yalnız ve uzun süre bırakmayın)*

Yanlış kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.11. Hastanede teknoloji cihazlar kullanıyorlar mesela: ateş ölçme, tansiyon ölçme, filim çekme ve çok cihazlar var. *(Hastanede teknolojik cihazları kullanıyorlar. Mesela ateş ölçme, tansiyon ölçme ve film çekme cihazları gibi çok fazla cihaz var.)*

A.Ö.4. eskiden eğer başka bir ülkeye gitmek isterseniz o zaman bir, iki haftalı yolculuğu gidiyorsunuz ve bu günlerde internetten alışveriş yapabilirsiniz. *(Eskiden eğer başka bir ülkeye gitmek isterseniz o zaman bir iki hafta yolculuk yapıyordunuz ama bu günlerde internetten bile alışveriş yapabilirsiniz.)*

F.Ö.16. Eğer onun kullanmayi biliyorsaniz çok iyi ama her şey Teknoloji ile iyi oldu. *(Eğer bunları kullanmayı biliyorsanız çok iyi çünkü her şey teknolojiyle iyi oldu.)*

F.Ö.19. bence her kişi bilmek ki teknoloji ne faydası ya da ne zarar var zolunluk. Bence her şeyden ve özelikle teknolojiden iyi, dengeli ve doğru kullanmayı

önemlidir. *(Ben her insan bilmeli ki teknoloji hem faydalı hem de zararlı olabilir. Her şeyi, özellikle teknolojiyi iyi, dengeli ve doğru kullanmak önemlidir.)*
F.Ö.9. Bu çok güzel ama yüz yüze iletişimi azaltıyor. Ama bazı insanlar yanlış anlamalara yol açıyor. *(Bu çok güzel ama yüz yüze iletişimi azaltıyor ve bazı insanların başkalarını yanlış anlamalarına yol açıyor.)*

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
F.Ö.17. Bütün gün tek başınızda oturarak bilgisayarla çalışmak hem sağlığınız ve hem iletişiminiz zararlı olabilir. *(Bütün gün tek başınıza oturarak bilgisayarda çalışmak hem sağlığınız hem sosyal hayatınız için zararlı olabilir.)*
F.Ö.18. Ama Teknoloji her şey gibi, hem iyi ve hem de kötü ve zararlı olabilir. *(ama teknoloji de her şey gibi hem iyi hem de kötü ve zararlı olabilir.)*
F.Ö.19. ağer her şeyi o cevap veriyorsa ve ben hiç öğrenemezsem ve benim için o çok kötü. (Eğer her şeye o cevap veriyorsa ve ben hiçbir şey öğrenemezsem bu benim için çok kötü.)
F.Ö.4. onlar gerçek hayata birakip ve hep rüyada yaşiyorlar *(Onlar geçrek hayatı bırakıp hep rüyada yaşıyorlar.)*

3.1.2.3.6. Edat Yanlışları

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 15, Farsça olan öğrenciler 19 edat yanlışı yapmıştır. Bu yanlışlar öğrencilerin edatları eksik ya da fazla kullanmalarından kaynaklanmıştır. Yanlışların odağında özellikle "için" edatı bulunmaktadır çünkü öğrencilerin büyük bir kısmı "için" edatını ya fazla kullanmış ya da kullanması gereken yerde kullanmamıştır. Bunun sebebinin Türkçedeki "için" edatının işleviyle alakalı olabileceği düşünülmektedir. Türkçede bu edat hem amaç hem de neden bildirmek için kullanılmaktadır. Ancak öğrencilerin ana dillerinde "için" edatının kullanım alanlarının Türkçeyle birebir örtüşmemesi, yanlış yapmalarında etkili olmuştur.

Eksik kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:
A.Ö.5. Sonuç bence biz kendimize ayarlayabiliriz *(Sonuç olarak, bence biz bunu kendimize göre ayarlayabiliriz.)*

A.Ö.11. teknolojinin bazı şeyler faydalı olur ve bazı şeyler zararlı olur. *(Teknoloji bazı şeyler için faydalı ve bazı şeyler için zararlı olabilir.)*

A.Ö.16. Şimdi çok hastalık ilaç buldu. *(Şimdi birçok hastalık için yeni ilaçlar buldular)*

F.Ö.5. Gençler ve yetişkinler online eğitim - uzaktan eğitim çok avantajli. *(Gençler ve yetişkinler için uzaktan eğitim çok avantajlı.)*

F.Ö.17. Bütün gün tek başınızda oturarak bilgisayarla çalışmak hem sağlığınız ve hem iletişiminiz zararlı olabilir. *(Bütün gün tek başınıza oturarak bilgisayarda çalışmak hem sağlığınız hem sosyal hayatınız için zararlı olabilir.)*

F.Ö.18. Mesela, korona virus başlamadan beri bazı dersler online ve internetle devam ediyor, bu şekilde bazı insanlar daha oygundur *(Mesela korona virüs başladığından beri bazı dersler online devam ediyor, bu bazı insanlar için daha uygun olabilir.)*

Fazla kullanımdan kaynaklanan yanlışlar:

A.Ö.1. Mesajlar ve aramaklar başkalara ulaşmak için haftalar ve aylar sürüyordu. *(Mesajlar ve aramalarla başkalarına ulaşmak haftalar veya aylar sürebiliyordu.)*

A.Ö.14. Eskidende oyle bir şey yok bir kişiye mesaj göndermek için günler kalabilir *(Eskiden öyle bir şey yoktu. Bir kişiye mesaj göndermek günler sürebilirdi.)*

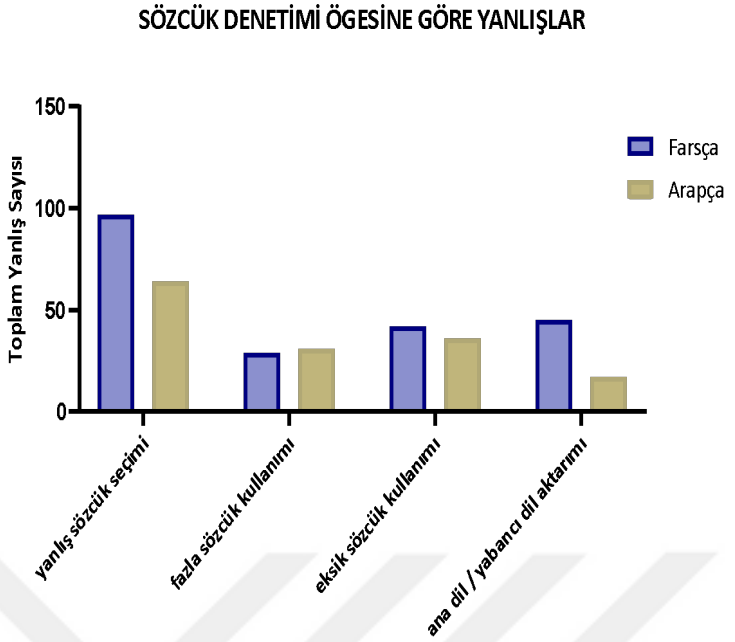
A.Ö.16. öğrenciler internete girere için bilgileri ulaşıyor. *(Öğrenciler internete girerek bilgilere ulaşıyor.)*

F.Ö.1. Hastalara için teknoloji daha yarım edebilir *(Hastalara teknoloji daha çok yardım edebilir.)*

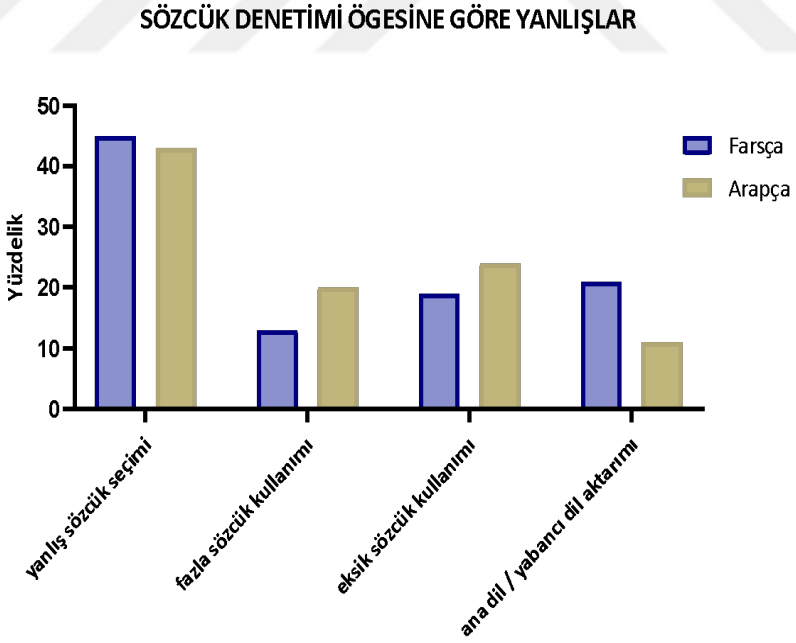
F.Ö.19. Ama teknoloji için hem faydalar vardır hem de zararlar var. *(Ama teknolojinin hem faydaları hem de zararları vardır.)*

3.1.3. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Yanlışlar

Sözcük Denetimi ögesinde öğrencilerin yanlış sözcük seçiminden, fazla sözcük kullanımından, eksik sözcük kullanımından, ana dili veya başka yabancı dil aktarımından kaynaklı yanlışları incelenmiştir.



Grafik 3.13. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı



Grafik 3.14. Sözcük Denetimi Ögesine Göre Yanlışların Oranları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Sözcük Denetimi ögesinde yaptıkları 148 yanlışın 64 tanesi yanlış sözcük seçiminden (%43,24), 31 tanesi fazla sözcük

kullanımından (%20,95), 36 tanesi eksik sözcük kullanımından (%24,32) ve 17 tanesi ana dili veya başka dil aktarımından (%11,49) kaynaklı yanlışlardır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin Sözcük Denetimi ögesinde yaptıkları 213 yanlışın ise 97'si yanlış sözcük seçiminden (%45,54), 29'u fazla sözcük kullanımından (%13,62), 42'si eksik sözcük kullanımından (%19,72) ve 45 tanesi ana dili veya başka dil aktarımından (%21,13) kaynaklı yanlışlardır.

Görüldüğü gibi Sözcük Denetimi ögesinde ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin yanlışları arasında gözle görülür bir fark bulunmaktadır. Farsça konuşan öğrenciler fazla sözcük kullanımı başlığı haricinde, diğer başlıkların hepsinde Arapça konuşanlara göre daha fazla yanlış yapmıştır. Bu durumun ilk sebebi daha önce de belirtildiği gibi Farsça konuşan öğrencilerin daha uzun ve yapıca karmaşık cümleler oluşturma çabasıdır. Özellikle uzun cümle kurma çabası, sözcük seçimlerinden kaynaklı yanlış ihtimalini artırmaktadır. Bununla birlikte, ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçedeki yardımcı fiillerle cümle oluştururken ana dillerinden aktarım yaptıkları tespit edilmiştir. Türkçedeki yardımcı fiiller, Farsçada "şoden (olmak)" ve "kerden (yapmak)" fiillerine karşılık gelmektedir (Temizyürek, Başar ve Boylu, 2016:209). Öğrenciler Türkçedeki yardımcı fiillerle oluşturulan kalıpları önce Farsça düşünüp sonra kelime kelime çevirdiği için yanlışların sayısı artmaktadır. Örneğin, öğrenci "kolay ol-" yerine "kolay et-" veya Farsçada işteş fiil bulunmadığı için (Temizyürek, Başar ve Boylu, 2016:212) "uzaklaş-" yerine "uzak ol-" gibi Türkçeye uygun olmayan yardımcı fiilleri kullanarak ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaktadır.

3.1.3.1. Yanlış Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar

Bu bölümde Türkçede var olan bir sözcüğün anlamına uygun kullanılmamasından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler yanlış sözcük seçiminden kaynaklı 64 yanlış yaparken ana dili Farsça olan öğrenciler 97 yanlış yapmıştır. Her iki grup da Sözcük Denetimi başlığında en fazla yanlış sözcük seçiminden kaynaklı yanlış yapmıştır. Kırbaş (2017:96) da çalışmasında, bizim çalışmamızla benzer olarak öğrencilerin en fazla "Yanlış Anlamda Sözcük Seçimi" başlığında yanlış yaptığını tespit etmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yanlış sözcük kullanma sebepleri değişiklik göstermektedir. İlk olarak, öğrenciler anlamını bilmediği veya karıştırdığı için yanlış sözcük kullanmıştır. Örneğin A.Ö.3. "Kimse iyi yunetimde kulanır kimse kütü yunetimde kulanır." diyerek aslında "Kimisi iyi yönde kimisi kötü yönde kullanır." ; A.Ö.4. ise "ve teknoloji ile çok hastalıkların ilaçları bulandık" derken aslında "ve teknolojiyle birçok hastalığın ilacını bulduk." demek istemiştir. Örneklerde görüldüğü gibi ana dili Arapça olan öğrenciler genellikle yakın anlamlı veya harfleri bakımından yakın olan kelimeleri (bul- / bulan-, süreli / sürekli, kimisi / kimse) karıştırarak dil içi - gelişimsel yanlışlar yapmıştır. Arapça konuşan öğrencilerin yanlışlarının ikinci sebebi ise Arapçadan Türkçeye geçen sözcüklerden kaynaklanmaktadır. Bu sözcüklerin olması Arapların Türkçe öğrenimini bir taraftan kolaylaştırırken diğer taraftan zorluk yaratmaktadır. Çünkü bu sözcükler (zarar, tarif, tarife gibi) Türkçede her zaman Arapçadaki anlamıyla kullanılmamış ve anlam değişikliğine uğramıştır. Bu sebeple Arapça konuşan öğrenciler kendi dillerindeki anlamıyla düşünmekte ve ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak aşırı genelleme yapmaktadır. Nitekim, Bölükbaş (2011:1364) ve Kahraman (2019:86) da ana dili Arapça olan öğrencilerin, yanlış sözcük kullanımında yaptıkları yanlışların çoğunun ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarından kaynaklandığını söylemektedir.

A.Ö.4. ve teknoloji ile çok hastalıkların ilaçları **bulandık** *(ve teknolojiyle birçok hastalığın ilacını bulduk.)*

A.Ö.3. Kimse iyi **yunetimde** kulanır kimse kütü yunetimde kulanır. *(Kimisi iyi yönde kimisi kötü yönde kullanır.)*

A.Ö.8. örneğin: ders anlatım videoları, yemek **tarifeleri**, spor yapmak için internetten videolar açabiliriz. *(Örneğin ders anlatım videoları, yemek tarifleri veya spor yapmak için internetten video açabiliriz.)*

A.Ö.10. çünku **çok** zamanlarda hastanın hastası bilemiyorlardı. *(çünkü çoğu zaman hastanın hastalığını bilemiyorlardı.)*

A.Ö.13. Ama bazı insanlar **zararlı** bir şekilde etkilenir. *(ama bazı insanlar olumsuz etkilenir)*

A.Ö.17. Teknolojini hem faydası var hemde **kötüsü** var *(Teknolojinin hem faydası hem de zararı var.)*

A.Ö.19. eğer uzun **sürekli** ekranlar kaşısında otursak gözlerimiz olumsuz etkiyilibilir *(Eğer uzun süre ekran karşısında otururs**a**k gözlerimizi olumsuz etkileyebilir.)*

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Sözcük Denetimi ögesinde yaptıkları en fazla yanlış da yanlış sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Farsça konuşan öğrenciler Arapça konuşanlara kıyasla çok daha fazla yanlış yapmıştır. Bu durumun sebeplerini dört bölümde incelemek mümkündür. İlk sebep, örneklerde de görüleceği gibi, öğrencilerin isim ve fiil kullanacağı yerleri karıştırmasından kaynaklanmaktadır.

F.Ö.1. Ama bazı hastalıklar için **çöz** bulamadı. *(Ama bazı hastalıklar için çözüm bulamadı.)*
F.Ö.18. onlar sabahtan beri akşama kadar sadece bilgisayar karşısında oturup ve **oyna** oynuyor. *(Onlar sabahtan akşama kadar sadece bilgisayar karşısında oturup oyun oynuyor.)*

Ana dili Farsça olan öğrencilerin yanlışlarının ikinci önemli sebebi ise öğrencilerin yakın anlamlı kelimelerin kullanım yerlerini karıştırmalarıdır. Öğrenciler yakın anlamlı kelimeleri öğrenmiş fakat sözcüklerin bağlama uygun kullanım alanlarını ve sözcüklerin yakın anlamlı olsa dahi farklı hâl eki alabileceğini öğrenmekte zorlanmıştır.

F.Ö.3. Yurtdışındaki yaşayanlara her **bölümde** yardımcı olabilir *(Yurtdışında yaşayanlara her alanda yardımcı olabilir)*
F.Ö.13. oysa herşeye rağmen teknolojının sayesinde her **bölümde** avantajları ve dezavantajları sağlayacak. *(Oysa her şeye rağmen teknoloji her alanda avantaj ve dezavantajlara sahiptir.)*
F.Ö.5. Teknolojinin, Internetten **koparmak** imkansız *(Teknolojiyle interneti birbirinden ayırmak imkansız.)*
F.Ö.8. Internet en iyi bir teknolojı **söyleyebiliriz.** *(İnternet en iyi teknolojidir diyebiliriz.)*

F.Ö.14. bu yuzden dedelerimiz ve nenelerimiz, bize "keşke teknoloji olmasaydi" **söylerler**. *(Bu yüzden dedelerimiz ve ninelerimiz bize "Keşke teknoloji olmasaydı" derler.)*
F.Ö.19. Ama şimdi **sadece** bu yol değil. *(Ama şimdi tek yol bu değil.)*

Farsça konuşan öğrencilerin yanlış yapmasının üçüncü sebebi, harf bakımından benzer fakat anlam bakımından farklı olan çık- / çek-, bulaş- / ulaş- gibi fiillerin anlamlarını birbirine karıştırmalarından kaynaklanmaktadır.

F.Ö.13. Ayrıca bunlara rağmen bazen dezavantajları ise **çekebilir** *(Ayrıca bunlara rağmen bazen dezavantajları da çıkabilir.)*
F.Ö.14. örneğin teknoloji geldiğinden beri bir birimize kolayca **bulaşıyoruz.** *(Örneğin teknoloji geldiğinden beri birbirimize kolayca ulaşıyoruz.)*
F.Ö.18. Şimdilik her şey hayatımızda Teknoloji ile **geçiyor** *(Şimdilerde hayatımıza her şey teknolojiyle giriyor.)*

Son sebep ise öğrencilerin A1'de öğrenmiş olmasına rağmen hâlâ değil / ol- ve yok / değil kelimelerini birbirine karıştırmasından kaynaklanmaktadır.

F.Ö.15. eğer teknoloji **değilse**, çalışmak ve iletişimi zorlaşıyor. *(Eğer teknoloji olmasaydı çalışmak ve iletişim kurmak zorlaşırdı.)*
F.Ö.16. Teknolojiyle her şey kolay ve her soru bir cevap var. Sizin soruların cevapsız **yok**. *(Teknolojiyle her şey kolay ve her sorunun bir cevabı var. Sorularınız cevapsız değil.)*

3.1.3.2. Fazla Sözcük Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar

Sözcük Denetimi başlığı altında incelenen yanlış türlerinden biri de fazla sözcük kullanımından kaynaklanan yanlışlardır. Bu bölüm, ana dili Farsça olan öğrencilerin 29 yanlışla en az yanlış yaptığı alt başlık olmuştur. Ana dili Arapça olan öğrenciler ise ana dil / yabancı dil aktarımı başlığından sonra 31 yanlışla en az yanlışı bu bölümde yapmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri bilgilerden hareketle aşırı

genelleme yapması, kural kısıtlamalarını bilmemesi, uzun ve akademik yazma kaygısıyla sınırlı kelime dağarcıklarını telafi etmek için uzun cümleler kurmaya çalışması, cümle içinde fazla sözcük kullanarak dil içi - gelişimsel yanlışlar yapmalarına neden olmuştur.

A.Ö.1. örneğin **mesela** ben Türkçe öğreniyorum *(Örneğin ben Türkçe öğreniyorum.)*
A.Ö.5. Eskiden ülkeden ülkeye at yada deve ile gidiyorlardı ve çok **sure** suruyor *(Eskiden ülkeden ülkeye at ya da deveyle gidiyorlardı ve çok sürüyordu.)*
A.Ö.7. Teknolojinin sayesinde başka bir yere **gitmek** kolayca gidebiliriz *(Teknoloji sayesinde başka bir yere kolayca gidebiliriz.)*
A.Ö.15. Öte yandan, öğrenciler **bizim** günümüzde yapay zekayla ödevlerini yapıyorlar. *(Öte yandan, öğrenciler günümüzde yapay zekayla ödevlerini yapıyorlar.)*
A.Ö.16. Teknoloji ile işim daha kolay olmuş çünkü şimdi evden **işi** çalışıyorum. *(Teknolojiyle işim daha kolay oldu çünkü şimdi evden çalışıyorum.)*
F.Ö.2. hatta spor **yapmayı** bile evde yapıyorlar (hatta sporu bile evde yapıyorlar.)
F.Ö.6. Ancak sizin biraz bilgi almalısınız **sonra** sayfayı açtıktan sonra sanki bir 200 metralik mağaza açtiniz *(Ancak siz biraz bilgi almalısınız. Sayfayı açtıktan sonra sanki 200 metrekarelik bir mağaza açmış gibi olursunuz.)*
F.Ö.8. Internet en iyi **bir** teknolojı söyleyebiliriz. *(İnternet en iyi teknolojidir diyebiliriz.)*
F.Ö.15. Şimdi bilgisayar ve telefonların **kullanmak** üzerinden insanlar daha fazla işler yapmayı biliyorlar *(Şimdi bilgisayar ve telefon üzerinden insanlar daha fazla iş yapmayı biliyorlar.)*
F.Ö.18. Ama çocuklar internete **nasıl** doğru kullanmayı bilmiyor. *(Ama çocuklar interneti doğru kullanmayı bilmiyor.*

3.1.3.3. Eksik Sözcük Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar

Sözcük Denetimi başlığı altında incelenen diğer yanlış türü, eksik sözcük kullanımından kaynaklanan yanlışlardır. Ana dili Arapça olan öğrenciler, yanlış sözcük seçiminin ardından 36 yanlışla en fazla yanlışı bu başlıkta yapmıştır. Ana dili

Farsça olan öğrenciler ise fazla sözcük kullanımının ardından 42 yanlışla en az yanlışı eksik sözcük kullanımında yapmıştır.

Ana dili Arapça olan öğrenciler aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi cümlelerinde genellikle nesneyi unuttukları için yanlış yapmıştır. Ancak Arapçada da Türkçede olduğu gibi nesne gerektiren fiiller vardır ve bunlara "mef'ul-ü bih" denmektedir (Dağ, 2009: 24). Bu nedenle Arapça konuşan öğrencilerin yaptığı yanlışlar dil içi - gelişimsel yanlışlar kategorisinde değerlendirilmelidir. Öğrenciler Türkçenin kurallarını eksik öğrendikleri için bu tarz yanlışlar yapmıştır.

A.Ö.18. Ayrıca bir yere gitmeye bilmiyorum. arayıp alıyorum. *(Ayrıca bir yere gitmeyi bilmediğim zaman arayıp yol tarifi sorabiliyorum.)*

A.Ö.17. Aırıca bazı inanlar kötü bir şekilde kulanıyorlar *(Ayrıca bazı insanlar teknolojiyi kötü bir şekilde kullanıyorlar.)*

A.Ö.16. Sabahtan akşama kadar kullanıyoruz. *(Sabahtan akşama kadar teknolojik aletleri kullanıyoruz.)*

A.Ö.13. Çünkü her hangi yerde yaşarsin başka insanlarla tanışabilirsin *(Çünkü herhangi bir yerde yaşıyorsan başka insanlarla da tanışabilirsin.)*

A.Ö.11. Neticede biz iyi kullanmamı gerekiyor. *(Neticede bizim teknolojiyi iyi kullanmamız gerekiyor.)*

A.Ö.10. Teknolojide iş kurabilirsin *(Teknoloji sayesinde iş kurabilirsin.)*

A.Ö.1. hırsızlık ve dorandırıcılar kullanırlar. *(Teknolojiyi hırsızlar ve dolandırıcılar da kullanırlar.)*

Ana dili Farsça olan öğrencilerin yanlışlarının neredeyse tamamı Türkçedeki miktar zarfı kullanımından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler miktar ya da derece belirten zarfları eksik kullanmışlar ve "daha" sözcüğünden sonra zarf eklemeden fiili yazmışlardır. Oysa Türkçede "daha" sözcüğünden sonra zarfın da kullanılması gerekmektedir. (daha çok, daha az, daha fazla gibi) Ancak Farsçada durum böyle değildir. Farsça konuşan öğrenciler ana dillerinin etkisiyle daha sözcüğünden sonra doğrudan fiil getirmişlerdir. Çünkü Farsçada sıfatlarda karşılaştırma için sıfattan sonra -تر eki eklenirken fiillerde böyle bir ek kullanımı yoktur. Bunun yerine "daha"

anlamına gelen "بیشتر" sözcüğü hem karşılaştırma yapmak için hem de derece belirtmek için doğrudan fiilin önüne gelmekte ve arada zarfa gerek olmamaktadır. Yani Farsçada "بیشتر" sözcüğü hem sıfatlarda "daha çok" hem de zarflarda "daha" anlamına gelmektedir (Sahraei, Etemadislamii, ve Ahmadi Qader, 2018: 104-105). Bu nedenle ana dili Farsça olan öğrenciler Türkçe yazarken veya konuşurken fiilden önce miktar zarfı eklemeyerek ana dillerinden olumsuz aktarım yapmaktadır.

F.Ö.1. Hastalara için teknoloji daha yarım edebilir. *(Teknoloji hastalara daha çok / fazla yardım edebilir.)*

F.Ö.8. Bugünlerde insanlar işe gitmeden çalışıyorlar ve hatta daha para kazanıyorlar *(bugünlerde insanlar işe gitmeden çalışıyorlar ve hatta daha çok para kazanıyorlar.)*

F.Ö.9. Teknoloji hayatımızı daha kolaylaştırdı. *(Teknoloji hayatımızı daha çok kolaylaştırdı.)*

F.Ö.10. ama şimdi en kullanan şey ceblerimizde kart ve telefondur *(ama şimdi ceplerimizde en çok kullandığımız şey kart ve telefondur.)*

F.Ö.17. Sağlık systemi her gün daha gelişip. *(Sağlık sistemi her gün daha fazla gelişiyor.)*

F.Ö.3. Yurtdışındaki yaşayanlara her bölümde yardımcı olabilir *(Teknoloji, yurt dışında yaşayanlara her alanda yardımcı olabilir.)*

F.Ö.18. Bu günlerde hayatımızda teknoloji en önemli biridir. *(Bugünlerde teknoloji hayatımızdaki en önemli şeylerden biridir.)*

3.1.3.4. Ana Dili / Başka Yabancı Dil Aktarımından Kaynaklı Yanlışlar

Sözcük Denetimi başlığı altında incelenen son yanlış türü ana dili veya başka bir yabancı dil aktarımından kaynaklanan yanlışlardır. Ana dili Arapça olan öğrenciler 17 yanlışla en az yanlışı bu başlıkta yaparken ana dili Farsça olan öğrenciler ise yanlış sözcük kullanımından sonra 45 yanlış yaparak en fazla yanlışı bu başlıkta yapmıştır. Öğrenciler genel olarak ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıkları yanlış yapmış, ancak az da olsa Türkçe ve İngilizcede ortak olan bazı kelimeleri İngilizcedeki halleriyle yazdıkları için de yabancı dil aktarımı kaynaklı yanlışlar yapmıştır. Burada öğrencilerin aşırı genelleme yaptığını söylemek mümkündür.

Başka yabancı dil aktarımı kaynaklı yanlışlar:

A.Ö.9. online alışveriş **digital** ödeme sistemleri günlük hayatı kolayleştiriyor *(İnternet üzerinden / Online alışveriş yapmak ve dijital ödeme sistemleri günlük hayatı kolaylaştırıyor.)*

A.Ö.10. Butun avantajlara rağmen **disavantajları** vardır. *(Bütün avantajlarına rağmen dezavantajları da vardır.)*

Ana dili aktarımı kaynaklı yanlışlar:

A.Ö.1. örneğin sigara ve alkol **mutlak** bırakmalıyız. *(Örneğin sigara ve alkolü kesinlikle bırakmalıyız.)*

A.Ö.13. mesela grafik tasarım, bilgisayar bilimi, takriben bütün muhendislik **kısımlar** ve tıp. *(Mesela grafik tasarım, bilgisayar bilimleri, takriben bütün mühendislik bölümleri ve tıp.)*

A.Ö.18. Hayatımıza teknolojı girince Bütün **eşeyalarımızı** kolayleştırdı. *(Teknoloji hayatımıza girince bütün işlerimizi kolaylaştırdı.)*

A.Ö.14. Eskidende oyle bir şey yok bir kişiye mesaj göndermek **günler kalabilir** *(Eskiden öyle bir şey yoktu, bir kişiye mesaj göndermek günler sürebiliyordu)*

A.Ö.19. iletişimde teknolojı büyük bir **tesir yapar.** *(İletişimde teknolojinin büyük bir etkisi vardır.)*

A.Ö.5. sağlık için çok yardım etti çok f**ayda verdi** hastalar için ve doktorlar için *(Teknoloji sağlık alanında hastalara ve doktorlara yardım etti ve çok faydalı oldu.)*

Arapça konuşan öğrenciler ana dillerinden aktarımı iki şekilde yapmıştır. İlk olarak Arapçadan Türkçeye geçmiş kelimeleri A.Ö.1., A.Ö.13. ve A.Ö.18. örneğinde olduğu gibi Arapçadaki anlamıyla kullandıkları için yanlış yapmışlardır. Arapçada "eşya", "şey" kelimesinin çoğul halidir fakat Türkçede "eşya" taşınabilir, cansız nesne anlamında kullanılmaktadır. Türkçede Arapça bir kelime olduğu gören öğrenci, sözcüğü kendi dilindeki anlamıyla düşündüğü için yanlış yapmıştır.

İkinci yapılan yanlış türü ise yardımcı fiil yanlışlarıdır. Yardımcı fiiller, kendinden önceki isimler ile birleşerek bir anlam kazanmakta ve birleşik fiiller

oluşturmaktadır (Korkmaz, 2017:492). Ana dili Arapça olan öğrenciler ise Türkçede bilmediği veya eksik öğrendiği ifadeleri kullanırken kendi dilindeki haliyle kullanmaktadır. Örneğin, Arapçada بقي yani "kalmak" fiili, zaman dilimini anlatan bir kelimeyle (gün, hafta, ay gibi) kullanıldığında "o süre boyunca bahsedilen işin devam etmesi"[1] anlamına gelmektedir. Türkçede biz bunun için "sür-" fiilini kullanırken Arapçada "kal-" fiili kullanılmaktadır. A.Ö.14. ana dilinden olumsuz aktarım yaparak "günler sürebiliyordu" yerine "günler kalabilir" demiştir. A.Ö.5 de aynı şekilde ana dilinden olumsuz aktarım yaparak Türkçedeki "fayda sağla-" ifadesinin yerine Arapçadaki أعطى فائدة "fayda ver-" ifadesini kullanmıştır. Fakat burada unutulmaması gereken bir nokta bulunmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrenciler farklı Arap ülkelerinden geldikleri için ülkelerinde kendilerine özgü kullanımların olması muhtemeldir. Örneğin bir ülkenin günlük dilinde "fayda ver-" şeklinde kullanım normalken diğer ülkede قدَّم فائدة "fayda sağla- /sun-" şeklinde bir kullanım daha doğru görülebilir. Bu sebeple yukarıdaki örneklerin Arapça konuşulan bir ülkede karşılığı olurken başka bir ülkede veya fasih Arapçada karşılığı olmayabilir.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Sözcük Denetimi ögesinde yanlış sözcük kullanımından sonra en çok yanlış yaptıkları bölüm, ana dili veya başka yabancı dil aktarımı kaynaklı yanlışlar olmuştur. Arapça konuşan öğrenciler gibi Farsça konuşanlar da yabancı dil aktarımı kaynaklı çok fazla yanlış yapmamış, en çok ana dili kaynaklı yanlışlar yapmıştır. Öğrenciler ana dillerinde çatı ekinin bulunmaması sebebiyle (Temizyürek, Başar ve Boylu, 2016:212) Türkçede de Farsçadaki gibi yardımcı fiiller kullanmış veya Farsça ve Türkçede ortak olan bazı sözcüklerin anlamlarını aynı zannettikleri için yanlış yapmışlardır.

Başka yabancı dil aktarımı kaynaklı yanlışlar:

F.Ö.4. yeni **methodlarla** keşfettilar. *(yeni metotlar keşfettiler.)*

F.Ö.7. teknoloji hayatımızı hem **negativ** hemde **positiv** yönlerden etkilebilir *(Teknoloji haaytımızı hem negaitf hem pozitif yönlerden etkileyebilir.)*

[1] Almaany Arapça - İngilizce Sözlük https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/stay/ , 11.08.2025.

F.Ö.8. Geçen hafta **Thailand**'da bir kötü bir olay vardı *(Geçen hafta Tayland'da kötü bir olay oldu.)*

F.Ö.10. Mesela **sosyal media** ile sınavlara katılabiliriz. *(Mesela sosyal medyadan sınavlara katılabiliriz.)*

F.Ö.17. Eğer teknoloji olmasaydı sağlık **systemi** de çoz zor olabilirdi. *(Eğer teknoloji olmasaydı sağlık sistemi de çok zor olabilirdi.)*

Ana dili aktarımı kaynaklı yanlışlar:

F.Ö.18. İnternet ve Teknolojie oldukça kullandığız sürece bizim hayatımız **müstakıl** ve sağlıklı değil. Eğer bir gün internet ve teknoloji bitiyorsa veya **mahv ediyorsa** bizim hayatımız devam edecek. *(İnternet ve teknolojiyi çok fazla kullandığımız sürece hayatımızda bağımsız / özgür ve sağlıklı olmayacağız. Eğer bir gün internet ve teknoloji biterse veya yok olursa hayatımız devam edecek.)*

F.Ö.14. Gençler teknoloji kullanmayı çok severler ve kullanırken çok vakıt **ellden veriyorlar.** *(Gençler teknolojiyi kullanmayı çok seviyorlar ama kullanırken vakit kaybediyorlar.)*

F.Ö.18 "müstakil" kelimesini Farsçadaki "bağımsız" anlamıyla kullanmış ve "mahvet-" fiilini de ana dilindeki محو شدن yani "yok olmak" anlamıyla[2] kullanarak ana dilinden olumsuz aktarım yapmıştır. F.Ö.14. de Farsçadaki از دست دادن ifadesini kelime kelime çevirmiş ve Farsçada kaybetmek anlamına gelen "elden ver-" birleşik fiilini kullanmıştır. [3]

F.Ö.14. ve biler bilmez kendilerine çok **zarar vuruyorlar.** *(ve bilmeden kendilerine çok zarar veriyorlar.)*

F.Ö.15. telefonla çok uzak akrabalarıyla **iletişim alıyorlar.** *(telefonla çok uzak akrabalarıyla iletişim kuruyorlar.)*

F.Ö.2. hatta **taksı almakta** bile kolayla olmuş *(hatta taksi çağırmak bile kolaylaştı.)*

[2] Abadis Farsça - İngilizce Sözlük https://abadis.ir/fatofa/%D9%85%D8%AD%D9%88-%D8%B4%D8%AF%D9%86/ , 12.08.2025.
[3] Abadis Farsça - İngilizce Sözlük https://abadis.ir/fatofa/%D8%A7%D8%B2-%D8%AF%D8%B3%D8%AA-%D8%AF%D8%A7%D8%AF%D9%86/ , 12.08.2025.

F.Ö.2. teknoloji her şeyi insanlara **kolay eder** *(Teknoloji insanlara her şeyi kolaylaştırıyor.)*

F.Ö.12. Ama bu iletişim yüz yüze görüşmek, beraber dişarı çıkmak ve beraber zaman geçirmeyi çok **az yaptı** ve bu sebeple insanlar birbirinden **uzak oldular.** *(Ama bu iletişim tarzı yüz yüze görüşmeyi, beraber dışarı çıkmayı ve zaman geçirmeyi çok azalttı. Bu sebeple insanlar birbirinden uzaklaştılar.)*

F.Ö.5. uçaklar saattine **tahirlenmek**, ertenmek öğrenmek amacıyla kullanmak. *(uçakların saatindeki gecikmeleri öğrenme amacıyla kullanmak)*

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler bazen çatı ekinden dolayı bazen de doğrudan Farsça düşündükleri için yanlış yardımcı fiilleri kullanarak olumsuz aktarıma sebep olmuştur. Öğrenciler ana dillerinde sıfatlara "şoden" ve "kerden" yardımcı fiillerini ekleyerek birleşik fiil oluşturdukları için F.Ö.2 ve F.Ö.12 de bu şekilde yapmıştır. Diğer örneklerde gördüğümüz "iletişim almak" , "zarar vurmak" ve "taksi almak" ifadeleri de Farsçadan aktarım yaptıklarını göstermektedir. Örneğin Farsçada زدن "zeden" fiili "vurmak" anlamına gelmekte fakat ضرر zarar kelimesiyle birlikte kullanıldığında ضرر زدن "zarar vermek"[4] anlamı kazanmaktadır. Türkçede iletişim ile "kurmak" fiili; taksi ile "çağırmak" fiili kullanılırken Farsçada her ikisi için de گرفت yani "almak" fiili kullanılmaktadır. Son olarak yazma çalışmalarında F.Ö.5.'in yaptığı gibi yanlışlar az da olsa bulunmaktadır. Öğrenci Farsçada olan تأخیر "takhir" yani "gecikme"[5] sözcüğünün Türkçede de olduğunu düşünmüş ve Farsça bir sözcük kullanmıştır.

Arapça ve Farsça ile Türkçede ortak sözcüklerin olması, öğrencilere Türkçe öğrenirken bir taraftan kolaylık sağlarken diğer taraftan da anlamlarının değişmesi, daralması veya genişlemesi sebebiyle yanılgıya düşmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrenciler birleşik fiil oluştururken ana dillerindeki yardımcı fiilleri kullanmakta yani ana dilden hedef dile doğrudan çeviri yapmaktadır. Tüm bunlardan

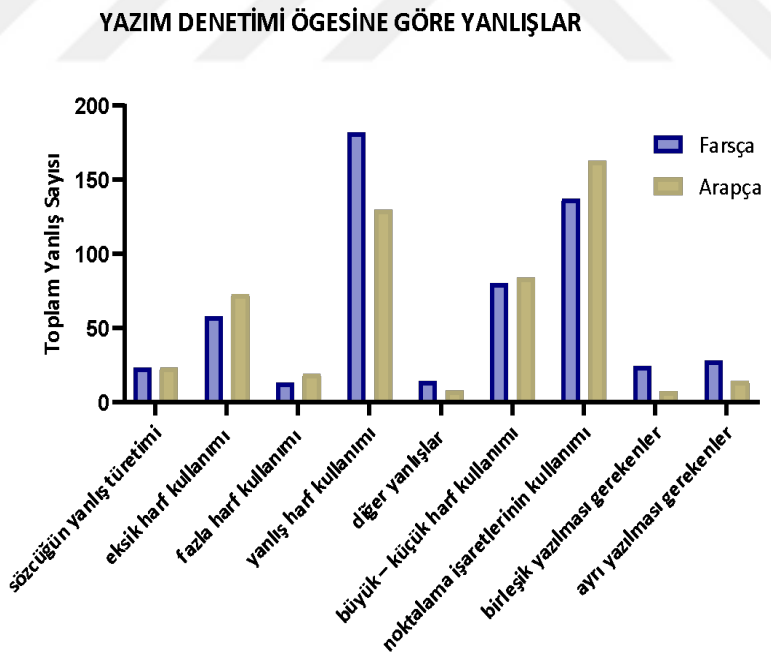
[4] Vajehyab Dehkhoda Farsça çevrimiçi sözlük https://vajehyab.com/ar2fa/%D8%B6%D8%B1%D8%B1?q=%D8%B6%D8%B1%D8%B1%20%D8%B2%D8%AF%D9%86 , 12.08.2025.

[5] Vajehyab Dehkhoda Farsça çevrimiçi sözlük https://vajehyab.com/dehkhoda/%D8%AA%D8%A7%D9%94%D8%AE%DB%8C%D8%B1?q=%D8%AA%D8%A3%D8%AE%DB%8C%D8%B1, 12.08.2025.

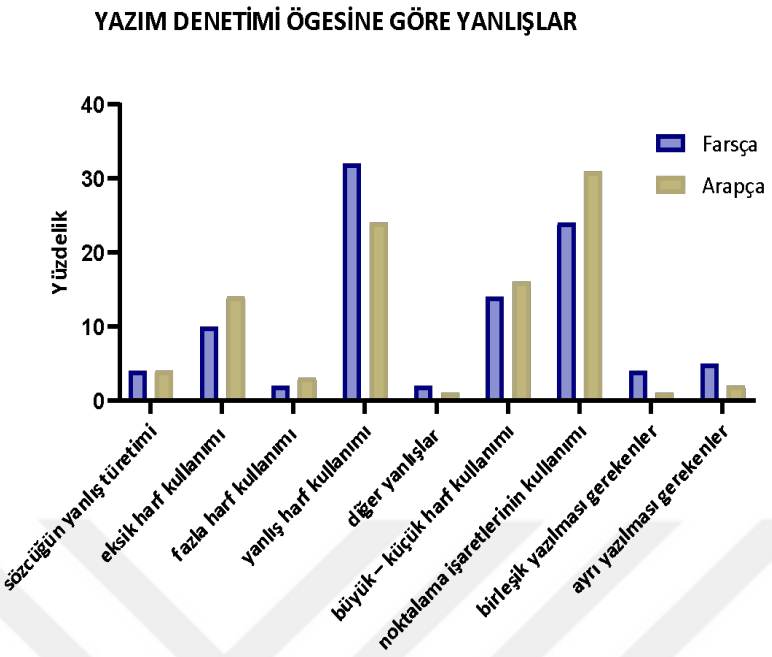
hareketle öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını söylemek mümkündür. Ancak yanlış yapmalarındaki tek etken olumsuz aktarım değil, aynı zamanda hedef dile dair bilgilerinin sınırlı olmasıdır. Dolayısıyla öğrenciler kimi zaman ana dillerinden aktarım yaptıkları için kimi zaman da Türkçedeki dil bilgisi ve söz varlığına yeterince hâkim olmadıkları için yanlış yapmıştır.

3.1.4. Yazım Denetimi Ögesine Göre Yanlışlar

Yazım Denetimi ögesinde sözcüğün yanlış türetiminden, harflerin doğru kullanılmamasından, büyük – küçük harflerin yanlış kullanılmasından, noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasından, birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından ve ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir. Ayrıca, diğer yanlışlar başlığında ilk altı kategoriye girmeyen yanlışlar tespit edilmiştir.



Grafik 3.15.: Yazım Denetimi Ögesine Göre Toplam Yanlış Sayısı



Grafik 3.16.: Yazım Denetimi Ögesine Göre Yanlışların Oranları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Yazım Denetimi ögesinde yaptıkları 521 yanlışın 23 tanesi sözcüğün yanlış türetiminden (%4,41), 73 tanesi eksik harf kullanımından (%14,01), 19 tanesi fazla harf kullanımından (%3,65), 130 tanesi yanlış harf kullanımından (%24,95), 8 tanesi diğer yanlışlar başlığından (%1,54), 84 tanesi büyük - küçük harflerin yanlış kullanılmasından (%16,12), 163 tanesi noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasından (%31,29), 7 tanesi birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından (%1,34) ve 14 tanesi ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından (%2,69) kaynaklı yanlışlardır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin Yazım Denetimi ögesinde yaptıkları 559 yanlışın ise 23 tanesi sözcüğün yanlış türetiminden (%4,11), 58 tanesi eksik harf kullanımından (%10,38), 13 tanesi fazla harf kullanımından (%2,33), 182 tanesi yanlış harf kullanımından (%32,56), 14 tanesi diğer yanlışlar başlığından (%2,50), 80 tanesi büyük - küçük harflerin yanlış kullanılmasından (%14,31), 137 tanesi noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasından (%24,51), 24 tanesi birleşik

yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından (%4,29) ve 28 tanesi ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından (%5,01) kaynaklı yanlışlardır.

Her iki gruptaki öğrencilerin toplam yanlış sayıları birbirine yakın olmasına rağmen Yazım Denetimi ögesinin alt başlıklarından bazılarında gözle görülür farklar bulunmaktadır. Eksik harf kullanımı, fazla harf kullanımı, büyük - küçük harflerin yanlış kullanılması ve noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması başlıklarında ana dili Arapça olan öğrenciler daha fazla yanlış yaparken; yanlış harf kullanımı, diğer yanlışlar başlığı, birleşik ve ayrı yazılması gereken sözcüklerin yanlış yazılması başlığında ana dili Farsça olan öğrenciler daha çok yanlış yapmıştır.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin dillerinde "p, v, ç, g, ğ, j" ünsüzleri ve "ı, ü, ö, o" ünlülerinin olmaması, (Özdemir ve Yazıcı, 2017:60) çift ünsüzlerin şeddeyle ve ünlülerin harekelerle gösterilmesi (Bölükbaş, 2011: 1364) öğrencilerin bu sesleri duyduğunda ayırt edememelerine ve yazarken karıştırmalarına sebep olmaktadır. Bununla birlikte Arapçada büyük - küçük harf kullanımının olmaması ve noktalama işaretlerinin Türkçedeki kullanım yerleriyle farklılık göstermesi (Kızılkaya ve Çiftçi, 2017: 366) öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışı yapmalarının en temel nedenleri arasındadır.

Ana dili Farsça olan öğrencilerin ise dillerinde Türkçedeki sessiz harfler bulunmasına rağmen bazı harflerin Türkçedekinden farklı telaffuz edilmesi, "ı, ü, ö," ünlülerin olmaması (Söylemez, 2021:97) ve noktalama işaretlerinin Türkçedeki kullanım yerlerini tam olarak öğrenememiş olmaları öğrencilerin yanlış yapmasına sebep olmuştur. Ayrıca Arapça ve Farsça konuşan öğrencilerin ana dillerinde Türkçede olmayan seslerin yer alması, Arapça - Türkçede, Farsça - Türkçede ortak kelimelerin olması öğrencilerin Türkçe yazarken karıştırmalarına ve hangi sesin hangi harfe karşılık geldiğini bazı durumlarda anlayamamalarına sebep olmuştur.

Arapça ve Farsça konuşan öğrencilerin toplam yanlış sayıları birbirine yakın olsa da iki grup arasında özellikle bazı başlıklarda önemli farklılıklar bulunmaktadır.

Ana dili Arapça olan öğrenciler eksik harf ve fazla harf kullanımı yanlışlarında Farsça konuşan öğrencilerden daha fazla yanlış yapmıştır. Arapçada kısa ünlülerin yazılmaması, öğrencilerin harfleri eksik yazmalarının en önemli sebebidir. Ayrıca öğrenciler örneklerde de görüleceği gibi ünsüz harflerin arasına ünlü harf ekleme (mediya, televiziyon gibi) eğilimi göstermiştir. Bu durumun sebebi ise öğrencilerin Türkçe sözcüklerde ünsüz harflerin art arda gelmemesi kuralını genellemeleridir.

Ana dili Farsça olan öğrenciler ise yanlış harf kullanımı başlığında belirgin biçimde fazla yanlış yapmıştır. Burada Farsça alfabenin etkisinden bahsetmek mümkündür çünkü öğrenciler genellikle /ı/ ve /i/ ünlülerinin yazımını karıştırdıkları için yanlış yapmıştır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta bulunmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi Farsça konuşan öğrencilerin Arapça konuşanlara nazaran daha uzun kompozisyonlar yazması doğal olarak toplam yanlış sayısının artmasına sebep olmuştur.

Noktalama işaretlerinde ana dili Arapça olan öğrencilerin daha fazla yanlış yapması ise büyük ölçüde dil içi - gelişimsel yanlışlardan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler Türkçedeki noktalama işaretlerinin kullanım kurallarını ana dili Farsça olanlara kıyasla öğrenememiş veya yeterince içselleştirememiş olabilir.

Son olarak, ana dili Farsça olan öğrencilerin birleşik ve ayrı yazılması gereken ek veya kelimelerin kullanımında daha fazla yanlış yapmalarında yalnızca dil içi - gelişimsel sebepler değil, aynı zamanda Farsçanın yapısal özellikleri de etkilidir. Özellikle, Türkçede fiillere getirilen yeterlik ekinin Farsçada ayrı bir kelime olarak ifade edilmesi, (Öztürk, 2001:50) öğrencilerin Türkçe yeterlilik fiili yazımında yanlış yapmalarına yol açmış olabilir. Bunun yanı sıra, dil içi - gelişimsel sebepler de yanlış yapmalarında etkilidir. Çünkü bazı öğrenciler Türkçede hangi kelimelerin birleşik veya ayrı yazılması gerektiğini (her şey, hiçbir zaman vs.) öğrenememiş ve bağlaçların doğru yazım biçimlerini de karıştırmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin Yazım Denetimi ögesinde yanlış yapmasında hem ana dillerinden olumsuz aktarım yapması hem de hedef dilin kurallarını öğrenememiş olmaları etkili olmuştur.

3.1.4.1. Sözcüğün Yanlış Türetiminden Kaynaklanan Yanlışlar

Bu başlıkta, ana dili Farsça olan öğrenciler de Arapça olan öğrenciler de 23 yanlış yapmıştır. Sözcüğün yanlış türetimi başlığında değerlendirilen yanlışlar, öğrencilerin Türkçede mevcut olmayan kelimeler üretmesinden kaynaklanmaktadır. Bu duruma genellikle Türkçede var olan bir kelimenin ilk hecesi doğru yazıldıktan sonra yazım sürecinde bozulması (genelkesel, görünceme göre gibi) veya harflerin yer değiştirmesi (ileşetim) sebep olmuştur. Öğrenciler genellikle sözcüğü yazarken ilk başta doğru başlamakta ancak kelimenin devamında zihnindeki benzer bir kelimenin ekini eklemekte ve yanlış bir kelime türetmektedir. Bu tür yanlışlara öğrencilerin hedef dildeki kelimeleri ve ekleri tam olarak öğrenememesi, Türkçedeki bazı kelimeleri yanlış öğrenmiş olması ve bu sebeple de yazıya o şekilde aktarmaları neden olmuştur.

A.Ö.6. Internette de insanlar iş bulabılır ve insanlarla **iletişebilir**

A.Ö.7. insanlar teknolojinin yanlış kullanması problemde **düşüyebilirler**

A.Ö.12. İnternet ve sosyal medyanın aşırı kullanım **bağımcıya** neden olur.

A.Ö.17. telefonda uyun uynuyorlar fasla vakit geçiriyorlar ve bu gerçek hayattaki **ileşkiği zayıflanır**

A.Ö.19. eğer uzun sürekli ekranlar kaşısında otursak gözlerimiz olumsuz **etkiyilibilir**

F.Ö.1. Benim **görünceme** göre teknoloji bize çok yardım ediyor

F.Ö.8. İnsanlar sosyal media kullanırken **ileşetim** yaparlar.

F.Ö.11. bunların çoğu **genelkesel** yorsel yiyecekler gibi sağlıklı değiller.

F.Ö.15. bu robot insanlara hep bilgi veriyor, bu daha **bilginçli** olmak için iyidir

F.Ö.19. bence her kişi bilmek ki teknoloji ne faydası ya da ne zarar var **zolunluk**.

3.1.4.2. Harflerin Doğru Kullanılmamasından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu başlıkta öğrencilerin eksik harf, fazla harf ve yanlış harf kullanımından kaynaklı yanlışlar incelenmiştir.

3.1.4.2.1. Eksik Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 73, ana dili Farsça olan öğrenciler 58 yanlış yapmıştır. Her iki grup da harflerle ilgili başlıklarda yanlış harf kullanımından sonra en fazla yanlışı eksik harf kullanımında yapmıştır. Öğrenciler genellikle tekrar eden sesleri yazmadıkları veya konuştukları gibi yazdıkları için yanlış yapmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerde çift ünsüzler şedde ile gösterildiği için, çift ünsüzlerden yalnızca birini yazma eğilimi Farsça olanlara kıyasla daha fazladır.

Arapçada uzun ünlü oranının Farsçaya göre az olması ve kelimelerin çoğunlukla ünsüz köklere dayanması (Sevinç, 2004:13), Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe yazarken her hecede ünlü harf olduğunu anlamakta ve alışmakta zorlanmalarına yol açmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin eksik harf kullanımında daha fazla yanlış yapmasını Arapçanın yapısıyla açıklamak mümkündür. Ancak her iki grupta da azımsanmayacak kadar çok yanlışın olması aynı zamanda Türkçedeki kelimelerin yazımını öğrenememeleriyle de ilgilidir. Bu durumda eksik harf kullanımından kaynaklanan yanlışlarda hem ana dilleri hem de dil içi - gelişimsel sebepler etkili olmuştur.

A.Ö.1. Küçüken internitten öğreniyordum.
A.Ö.3. Teknoloji sayesinde hastalıklar daha erken teşhis edebilir ve **cerahi** amaliyatlarda kolayleşebilir
A.Ö.4. ama biraz **dikat** etmelisiniz
A.Ö.7. Teknolojinin geliştirme birlikte **eğtim** alanında da büyük fark vardır
A.Ö.8. Bu aletler hastalığı kolay ve hızlı bir şekilde teşhis edilmesi ve hastanın **iyleşmesine** yardımcı olacaktır.
A.Ö.11. o zamanda okullar **kapatılar**.
A.Ö.14. Eskidende yok bir yere gitmek için günlerde kalabilirler **hata** aylarda olabilir
A.Ö.16. okularda, üniversitelerde, fabrikalarda, ulaşımda kullanırız.
A.Ö.18. Çünkü **genelikle** evden çalışmaya mecburuz.
A.Ö.17. Eğitimde **örenciler** internete kolayca bilgi bulabilir.

F.Ö.2. Mesella: **biyere** gitmek için kolayca nevigasıyona bakarak yolu bulabilirler

F.Ö.5. hepsi yeni makinelerle **kulanılmaktadır**.

F.Ö.6. Her gün **beli** bir saat telefondan kullanın

F.Ö.8. Her sınıfta **bitane** bilgisayar ve perejector vardır.

F.Ö.9. hasalıkların tedavi **yolar**ı daha kolay bulunuyor.

F.Ö.11. Çünkü bunları kullanılarak, denmiş işleri daha **dikatli** yapılabilir.

F.Ö.12. işe GPS ve harita ile gidiyoruz **hata** ne zaman orda olacağımızı uygulamada görebiliyoruz.

F.Ö.14. Eğitim **hakında** teknoloji hem iyi hem kutu olabilir.

F.Ö.18. çünkü insanlar **akılı** ve her şeye öğrenebilir

3.1.4.2.2. Fazla Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 19, ana dili Farsça olan öğrenciler 13 yanlış yapmıştır. Her iki grup da harflerle ilgili başlıklarda en az yanlışı fazla harf kullanımında yapmıştır. Hem Arapça hem de Farsça konuşan öğrencilerin kelimelerde fazla harf kullanma sebeplerinden biri Türkçe kelimeleri telaffuz ettikleri gibi yazma eğilimidir. Öğrenciler, kelimeyi doğru telaffuz etmediklerinde veya ana dillerinin ses özelliklerine göre telaffuz ettiklerinde araya fazladan bir ünlü ses eklemektedir. Bu durum özellikle Türkçede yan yana gelen iki ünsüzün bulunduğu sözcüklerde daha belirgindir. Türkçe sözcüklerde neredeyse her hecede ünlülerin olduğunu bilen öğrenciler hece ve ekleri ya da yabancı dilden geçen sözcükleri bilemediği için ünlü ses ekleme eğiliminde olmaktadır. Bu durumda, fazla harf kullanımının hem öğrencilerin ana dillerindeki telaffuzla hem de Türkçenin ses - yapı özelliklerine ilişkin bilgi yetersizliğiyle açıklanması mümkündür.

A.Ö.3. örneğin, bazı gençlere sosyal **mediya** bağımlı olmuştur

A.Ö.5. mesela çocuk telev**izi**yon onune yalnız uzun sure bırakmayın

A.Ö.11. Mesela: ateş ölçme, tansiyon ölçme, **filim** çekme ve çok cihazlar var.

A.Ö.19. Kesinilikle bu zamanda teknoloji her alanda büyük bir rol oynamaktadır.

F.Ö.5. bazı hastalıkların ortayı çıkmasına yol **açıtı.**

F.Ö.14. Bazı insanlar günde en az 5 veya 6 saat sosyal **mediyada** vakıt giçitiyorlar.

F.Ö.17. orada ders almak zorunda **değilisiniz**.

3.1.4.2.3. Yanlış Harf Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 130, ana dili Farsça olan öğrenciler 182 yanlış yapmıştır. Her iki grup da harflerle ilgili başlıklarda en fazla yanlışı yanlış harf kullanımında yapmıştır. Öğrencilerin yanlış yapmaları /ı/ - /i/, /i/ - /e/, /e/ - /a/, /o/ - /u/, /ö/ - /o/, /ö/ - /ü/, /u/ - /ü/, /c/ - /ç/ ve /p/ - /b/ seslerini karıştırmalarından kaynaklanmaktadır.

Yazım Denetimi başlığında açıklandığı gibi, bu durumun en önemli sebebi Türkçenin Arapça ve Farsçadan farklı seslere sahip olmasıdır. Bu durumda öğrenciler, Türkçedeki bazı sesler yerine kendi dillerinde onu karşılayacak en yakın sesi kullanmaktadır. (para → bara) Öğrencilerin en fazla ünlü harflerin yazımında yanlış yapmalarının sebebi de yine öğrencilerin ana dilleriyle alakalıdır. Türkçe sesli harf açısından Arapça ve Farsçaya göre çok daha zengin bir dildir. Arapçada "ı, ü, o, ö" (Özdemir ve Yazıcı, 2017:60) ve Farsçada "ı, ü, ö" ünlülerinin bulunmaması (Söylemez, 2021:97) öğrencilerin bu sesleri duydukları zaman ayırt etmekte zorlanmalarına ve yazarken de karıştırmalarına yol açmaktadır. Seviye ilerledikçe yeni kelime ve eklerin öğrenilmesi de yanlışların artmasında etkili olan bir diğer faktördür. Nitekim Kahraman'ın da (2019:114) çalışmasında belirttiği gibi A2 seviyesindeki öğrenciler A1 seviyesindekilere göre daha fazla yazım yanlışı yapmıştır. Kahraman, bu durumun öğrencilerin daha fazla ek ve kelime öğrenmiş olmasıyla bağlantılı olduğunu açıklamıştır.

Her iki grupta da en fazla yanlış /ı/ - /i/ seslerinin karıştırılmasından kaynaklamaktadır. Bizim çalışmamızda olduğu gibi, Bulut'un (2022: 157-162) tezinde ana dili Farsça olan B1 seviyesi öğrencileri ve Kırbaş'ın tezinde (2017: 53-54) ana dili Arapça olan A2 seviyesi öğrencileri, ünlü harfler içinde en fazla /ı/ - /i/ harflerinin yazımında yanlış yapmıştır. Bu durumun en önemli nedeni, Türkçedeki /ı/ sesinin her iki dilde de bulunmaması ancak /i/ sesinin her iki dilde de mevcut olması ve sıkça kullanılmasıdır. Bu sebeple öğrenciler duydukları /ı/ sesini kendi dillerinde en yakın karşılığı olan /i/ sesiyle değiştirmektedir. Öte yandan, /ö/ ve /ü/ gibi ünlüler de öğrencilerin ana dillerinde bulunmamakla birlikte bu seslerin kullanımının /ı/ sesine nazaran daha az olması yazma çalışmalarında daha az yanlış yapmalarına

sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yanlış yapmasının bir diğer nedeni de aşırı genelleme yaparak kelimelerin yazımını bilmedikleri için büyük ünlü uyumu kuralını uygulamalarıdır. Öğrencilerin "tedavi" kelimesini "tedavı", "teknoloji" kelimesini ise "teknolojı" şeklinde yazmaları bu duruma örnek teşkil etmektedir.

/ı/ - /i/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.7. iyi ve rahat bir ortada **tedavı** olabilir
A.Ö.9. yapay zeka **Tibbi** teşhisi destek veriyor
A.Ö.13. Ayni zamanda Teknoloji kötü **tarafi** vardır.
A.Ö.18. Boş zamanında kitap okumaktansa **gereksız** sayfalar **takıp** ediyor.
F.Ö.11. Bu makineler doktorlara **farkli** belirtmeyi anlamaya çok **yardim** ediyor.
F.Ö.17. Bu **tıbbı** makineler sayesinde çoğu insan kurtalabilir.
F.Ö.18. Sadece kötü alışkanlarımız **yanı** teknoloji ve internete oldukça kullanmayı bırakmalıyız.
F.Ö.4. Sağlikten sonra benim için en önemli şey eğitimdir.

/i/ - /e/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.1. Küçüken **internitten** öğreniyordum.
A.Ö.9. böyle farklı bir şekilde **ilitişim** hayatı kulaylaşteriyor
A.Ö.10. Örneğin, eskiden yanlış **teşhesten** çok insanlar ölyordu.
A.Ö.16. Parkta yürüşürken telefonumla müzik **denliyorum**.
F.Ö.2. evlerinden onlein **sipareş** verir
F.Ö.8. hastalık için **kesenikle** doktora gitmeliyiz.
F.Ö.9. Online dersler ve eğitim vidiyoları **sayisinde** herkes kolayca bir şeyler öğrenebiliyor.
F.Ö.11. Başka kişiler **enternette** vakit geçiriyorlar

/e/ - /a/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.12. Teknoloji **heyatımızda** herhangi bir alanında büyük faydaları inkar edemeyiz

A.Ö.9. online alışveriş digital ödeme sistemleri günlük hayatı **kolayleştiriyor**

A.Ö.18. Youtubeden **veye** instagramdan kolayca öğrenebilirim.

A.Ö.19. Mesela eğer hasta olsan randevu almak için **hastanaya** gitmene gerek yok.

F.Ö.4. bence bunlar bize çok **zerer** verir

F.Ö.6. siz **ağar** bu işte başarlı olmasanız çok büyük bir zarar size bekliyor

F.Ö.12. Ama **bazan** zararları da var

F.Ö.18. mesela ((ChatGPT)), bir **saniyada** her problemi çözüyor

/o/ - /u/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.3. ayrıca teknoloji özelikle gençlere **ulumsuz** etkili olabilir.

A.Ö.14. uzak kişiler telfon sayesinde **olaşabiliriz**

A.Ö.17. telefonda **uyun uynuyorlar**

F.Ö.16. Bu sebeple **çucuklar** dersten kalmadılar.

F.Ö.18. bu şekilde bazı insanlar daha **oygundur**

F.Ö.14. sağlık **kunusunda** internette çok faydalı şeyler var

F.Ö.2. Eğer her insan onu nasil **kolanmayı** bilse ve dorust bir şekilde onu kolansa

/ö/ - /o/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.10. ama yinede **kotu** tarafları vardır.

A.Ö.14. Eskidende **oyle** bir şey yok

A.Ö.17. Mesela internete sahte alışveriş yada **bözük** eşyalar satıyorlar

F.Ö.2. taksı kapının **onunde** gelir

F.Ö.4. kenser olan bir kişi umutsuz bir **koşeye olumunu** bekliyordu.

F.Ö.14. Çünkü **boyle** hiç bir şey öğrenemezsiniz.

F.Ö.20. Sönüç olarak teknoloji insanlar için yeni şeyleri keşf etmeleri için çok yardımcı oluyor

/ö/ - /ü/ Seslerinin Karıştırılması

Burada yalnızca ana dili Farsça olan öğrenciler yanlış yapmıştır.

F.Ö.6. çünkü Hayatta en önemli şey **güzlerimizdir**.

F.Ö.8. Bu **dönya** her gün değşiyor

F.Ö.16. Bu **kütü** çünkü sizin problemı kütü oluyor.

F.Ö.12. İletişim de ilk faydası ki hatırlıyoruz telefon ile sesli ve **gürüntülü** konuşmamız, toplantı katılmamız vs.

/u/ - /ü/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.10. çünku insanın **vücüdünü** gözlerde görüyorlardı,

A.Ö.12. İnsanlar **bügün** dünyanın herhengi bir yerinden iletişim kolayca kurebiliyorlar

A.Ö.4. insanlar daha **üzün** süre yaşıyorlar

A.Ö.5. Eskiden ülkeden ülkeye at yada deve ile gidiyorlardı ve çok **sure suruyor**

F.Ö.10. Benim **cuzdanımda** 6 tane kart var.

F.Ö.20. her şeyi daha koaly yaparak hayatımız çok etkiliyor ve daha bir hayat **sünüyor**

F.Ö.13. bana göre **butun** insanlara eğitim verilmeli.

F.Ö.13. eğer bu olsadi **sünü** yapardim demeyin

/c/ - /ç/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.7. Teknolojinin sayesinde daha iyi cihazlar ve **ilaclar** vardır

A.Ö.17. Faydalı olması için dengeli ve **bilincli** bir şekilde kulanmak çok önemli.

A.Ö.16. okularda veya üniversitelerde herkesi teknoloji **ihtiyac** vardı.

F.Ö.5. Internetten koparmak imkansız ve Teknoloji, Internet insanların hayatında bir **parcesi** olmuş

F.Ö.2. İnsanlar kolayca **ihtiyaclarına** ulaşabilirler

/p/ - /b/ Seslerinin Karıştırılması

A.Ö.4. ama eskiden **mektub** yazmak lazım

A.Ö.5. yoksa çocuğun **biskoloji** bozulabilir

A.Ö.11. Eğer **yapanci** dili öğrenmek istiyorsan ama zamanız yoksa online derslerde katılabilirsin.

F.Ö.20. sosyla medya **hisablarımızda** durmumuzu playlaşarak daha yakın his ettirebiliriz.
F.Ö.14. çok fazla teknoloji kullanmak, insanı sinirli olmasına **sebeb** olur.
F.Ö.11. ama şimdi en kullanan şey **ceblerimizde** kart ve telefondur

3.1.4.3. Diğer Yanlışlar

Burada diğer başlıklara girmeyen yanlışlar incelenmiştir. Bu yanlışlar genellikle hecelerin veya harflerin yerinin değiştirilmesiyle kelimenin içinde aynı hecenin birden fazla kez geçtiği durumlarda hecelerden birinin (ya-şa-**mı**-**mı**z gibi) hiç yazılmamasından kaynaklanmaktadır. Ana dili Farsça olan öğrenciler bu başlıkta 14 yanlış yaparken Arapça olan öğrenciler 8 yanlış yapmıştır.

A.Ö.16. Günluk yaşamda teknolojinin çok **önelmi**.
A.Ö.15. Hasta insanlar internetten **yalnış** bilgileri görebilir.
A.Ö.19. Günlük **yaşamızda** teknolojıdan vazgeçmemiz.
F.Ö.5. Teknolojinin insan **sağlına** olumsuz etkileri çeşitli hastalıkları tetikledi
F.Ö.8. İletişimiz ve işimiz için telefon ve internet bize çok yardım eder.
F.Ö.17. Ama bazen insanlar internetten araştırma yaparak kendi için yanlış **tevadi** bulucaklar
F.Ö.19. Çünkü bazı şeyler mesela sınavda ya da **önmeli** bir şeyi cevap vermek için kendimi kafamdan ve düşünmek lazım.

3.1.4.4. Büyük – Küçük Harflerin Kullanımından Kaynaklanan Yanlışlar

Büyük - küçük harflerin yanlış kullanılmasıyla ilgili yanlışlar öğrenciler B1 seviyesini bitirmiş olmasına rağmen oldukça fazladır. Ana dili Arapça olan öğrenciler 84, Farsça olan öğrenciler 80 yanlış yapmıştır.

Her iki grubun da birbirine çok yakın yanlışlar yapmasının en temel sebebi, Arap alfabesi kullanmalarıdır. Latin alfabesinin aksine, Arap alfabesinde büyük ve küçük harf yazımı olmadığı için öğrenciler Türkçe yazarken ana dillerinden olumsuz aktarım yapmış ve büyük - küçük harf ayrımını dikkate almamıştır. Öğrenciler, genellikle noktadan sonra küçük harfle yazmaya devam ettiği için yanlış yapmış

ancak küçük harf kullanılması gereken yerde büyük harf kullanmalarına da sıkça rastlanmıştır. Bu durum sadece ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarıyla ilgili değil, aynı zamanda Türkçenin yazım kurallarını eksik öğrenmeleriyle de ilgilidir. Öğrenciler, kural kısıtlamasını bilmedikleri için gerekli olan yerde büyük harf kullanmamış, kullanılmaması gereken yerlerde kullanmıştır.

A.Ö.4. Çünkü **I**nternette çok dolandırıcı vardır. buna ek olarak teknolojile iletişim daha kolay oldu ve daha iyi **Ö**rneğin ben **t**ürkiye'de yaşıyorum.
A.Ö.7. Son yıllarda süpürcü yerde **T**emizlikci çok yaygın oldu
A.Ö.12. Özellikle gençler arasındaki, **A**kadimik başarılı üzerinde etkiler yaratabilir.
A.Ö.16. **ö**ğrenciler teknoloji kullanarak araştıryor. **o**kularda veya üniversitelerde herkesi teknoloji ihtiyac vardı.
F.Ö.20. **o**rnek olarak: **E**ğitim, **S**ağlık, **G**ünlük yaşam, **İ**letişim'de etkisini söyleyeceğiz.
F.Ö.16. ama herşey **T**eknoloji ile iyi oldu.
F.Ö.18. normalde günde sadece iki saat internette girmek çocuklar için oygun, **B**ence bu durumlarda ebeveynler çocuklara daha **F**azla kullanmayı izin vermemeliler.
F.Ö.15. çok dikkatli olmamız gerek. **ç**ünkü eğer yanlış çalışmaya alışırsak, sonra ona dürüstlenmek kolay değil.

3.1.4.5. Noktalama İşaretlerinin Yanlış Kullanılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 163, ana dili Farsça olan öğrenciler 137 yanlış yapmıştır. Her iki grupta da yapılan en fazla yanlış, nokta ve virgül yanlışlarıdır. Bununla birlikte Arapça konuşan öğrencilerin daha çok virgül kullanımında, Farsça konuşan öğrencilerin ise nokta kullanımında yanlış yaptıkları görülmüştür. İnan (2013:113) tezinde B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma çalışmalarını incelemiş ve tespit edilen en yaygın noktalama yanlışının kesme işaretinin kullanımıyla ilgili olduğunu söylemiştir. Ancak İnan'ın çalışmasından farklı olarak, bizim çalışmamızda öğrencilerin kesme işareti yanlışlarına nokta ve virgül yanlışlarından sonra ve az sayıda rastlanmıştır.

Noktanın Yanlış Kullanımı:

A.Ö.8. Teknolojinin günlük yaşamda faydaları ve zararları var elbette**.** ama yine de faydaları daha çok.

A.Ö.11. Eğer telefon çok kullanırsa gözümüz zarar vereceğiz**.** ya da telefonumuz olumsuz etkenebilir.

F.Ö.5. Sonuç olarak**.** teknoloji aslında Harika bir şey

F.Ö.8. teknolojıyla daha rahat iletişim yapabiliriz **(.)** ayrıca teknolojının avantajlar ve dezavantajları vardır.

Virgülün Yanlış Kullanımı:

A.Ö.10. Teknoloji insanın hayatını çok kolaylaştırdı**,** ama yinede Kotu tarafları vardır.

A.Ö.13. her şey Teknolojiyle çalışır bozdolap **(,)** çamaşır makinesi vb. **,** iletişim günümüzde en kolay olmuş

F.Ö.4. teknolojinin avantajlari ve dezaantajlari vardır**,** bu sebeple bugün teknoloji sayesinde nelerle kaybettik ve nelerle öğrendik ile bahsederiz.

F.Ö.6. Eğitim hayatımızın en büyük açısıdır**,** ve bunu en önemli etkileyenn faktörlerden biri teknolojidir.

Kesme İşaretinin Yanlış Kullanımı:

A.Ö.6. çünkü **teknoloji'ye** avantajları ve dezvantajları vardır.

A.Ö.10. 1934' yılında teknoloji ortay çıktı.

F.Ö.4. Sağlık'ten sonra benim için en önemli şey eğitimdir.

F.Ö.20. Sağlıkta'da daha çabuk hastalıkların tedavısı daha rahat araştırmalar yapılıyor.

3.1.4.6. Birleşik Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Yanlış Yazılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 7, ana dili Farsça olan öğrenciler 24 yanlış yapmıştır. Öğrencilerin yanlışları genel olarak yardımcı fiille kurulan birleşik fiillerin, dahi anlamındaki -DA bağlacının, belirsizlik zamiri olan "herkes" sözcüğünün ve "birçok, hiçbir, birkaç" gibi belirsizlik sıfatlarının yazımından

kaynaklanmaktadır. Bu durumun temel sebebi olarak öğrencilerin Türkçedeki yazım kurallarını öğrenememiş olması veya eksik öğrendiği için aşırı genelleme yapması gösterilebilir.

A.Ö.8. O yüzden ben **hiç bir** şekilde zarar görmüyorum.
A.Ö.13. Çünkü **her hangi** yerde yaşarsin başka insanlarla tanışabilirsin
A.Ö.20. Günlük **yaşam da** çok faydalı oldu.
F.Ö.1. Sosyal medyada para **kazana biliriz**
F.Ö.2. Teknoloji her şeyi insanlara kolay eder, ama bir çok ortada **kayb edildi.**
F.Ö.4. Tabiki **her hangi** bir teknolojinin avantajlari ve dezavantajlari vardir
F.Ö.8. Her kes teknolojiden kullanmak zorunda.
F.Ö.10. Geçmişte insanların cebinde **bir kaç** anahtar varmış
F.Ö.14. her zaman **bir birimize araya biliriz**

3.1.4.7. Ayrı Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Yanlış Yazılmasından Kaynaklanan Yanlışlar

Yazım Denetimi ögesinin son başlığında ana dili Arapça olan öğrenciler 14, ana dili Farsça olan öğrenciler 28 yanlış yapmıştır. Bu yanlışlar genellikle -DA bağlacının, "şu an, her gün" gibi zaman zarflarının ve "bir" belirsizlik sıfatının yazımından kaynaklanmaktadır. Yanlışlar, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelendiğinde en temel sebebinin dil içi - gelişimsel yanlışlar olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin ana dillerinde bu kuralların olmaması Türkçedeki kural kısıtlamalarını fark edememelerine yol açmaktadır.

A.Ö.4. belki bir **yada** iki hafta sonra mektubunun cevabını okuyabilir
A.Ö.9. Hem Pozitif **hemde** Negatif şeyleri mevcudur.
A.Ö.10. ama **yinede** kotu tarafları vardır.
F.Ö.20. Sağlıkta'da daha çabuk hastalıkların tedavısı daha rahat araştırmalar yapılıyor.
F.Ö.15. biran çok saatler geçtiği fark ediyor.
F.Ö.13. oysa **herşeye** rağmen teknolojının sayesinde her bölümde avantajları ve dezavantajları sağlayacak.

F.Ö.12. mesala ben **şuan** Türkiye'de yaşıyorum

F.Ö.9. Buda insanların daha az hareket etmesine neden olabilir.

F.Ö.2. Mesella: **biyere** gitmek için kolayca nevigasyona bakarak yolu bulabilirler.

SONUÇ

Bu bölümde ana dili Arapça ve Farsça olan B1 seviyesi öğrencilerinin, yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların incelendiği araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bununla birlikte, elde edilen veriler ışığında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırma, 2024-2025 öğretim yılında Yeni Yüzyıl Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde Türkçe eğitimi alan, ana dili Arapça olan 20 ve Farsça olan 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin yazma etkinliğinden elde edilen kâğıtları toplanmış ve D-AOBM'deki "Dilsel Yetkinlik" başlığının alt başlıkları olan Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi başlıklarına göre incelenmiştir. Araştırmadaki bulgular yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre analiz edilmiş ve yanlışların sebepleri bu yaklaşım çerçevesinde olumsuz ana dil aktarımı veya dil içi - gelişimsel yanlış kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla incelenen bu araştırmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin 1245; ana dili Farsça olan öğrencilerin 1390 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmadaki yanlışlar Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi başlıklarına göre incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler oransal olarak Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde %46,27, Sözcük Denetimi ögesinde %11,89, Yazım Denetimi ögesinde %41,85 yanlış yapmıştır. Ana dili Farsça olan öğrenciler ise Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde %44,46, Sözcük Denetimi ögesinde %15,32 ve Yazım Denetimi ögesinde %40,22 yanlış yapmıştır.

Görüldüğü gibi her iki grubun yanlış oranları birbirine yakın çıkmıştır. Bu durumun birkaç sebebi bulunmaktadır. İlk olarak, öğrenciler aynı üniversitede eğitim gördükleri için benzer materyalleri kullanmış ve benzer bir öğrenim sürecinden geçmiştir. Aynı zamanda öğrenciler seviye sonlarında sınav komisyonu tarafından hazırlanan benzer sınavlara girdiği ve sınavlar, kurumdaki ölçeklere göre değerlendirildiği için ölçme - değerlendirme süreçleri de benzerlik göstermektedir. İkincisi, öğrenciler artık B1 seviyesinin son haftasında oldukları için belli bir dil

yeterliğine ulaşmış, bu da yanlışlarda belirli bir denge yaratmıştır. Son olarak, her iki grup da Türkçenin eklemeli dil yapısından farklı bir ana dile sahip olduğu için bu durumun yanlış sayısında benzerlik yaratması muhtemel görünmektedir. Öğrencilerin yazma çalışmalarındaki yanlış oranları benzer olmasına rağmen Dil Bilgisel Doğruluk, Sözcük Denetimi ve Yazım Denetimi ögelerinde yer alan alt başlıklarda yanlışların öğrencilerin ana diline göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Her iki grupta da en fazla yanlış Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde yapılmıştır. Dil Bilgisel Doğruluk ögesinin diğer ögelerden çok daha fazla alt başlığa sahip olması ve B1 seviyesinin sonuna kadar öğretilen bütün dil bilgisi kurallarını içermesi yanlış sayısını etkilemiştir. Ayrıca, dil ailelerinin farklılığı öğrencilerin Türkçenin yapısını anlamakta ve içselleştirmekte sorun yaşamalarına sebep olmuştur. Dil Bilgisel Doğruluk ögesi biçim bilgisel, ses bilgisel ve söz dizimsel yanlışlar olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler biçim bilgisel yanlışlarda %70,83, ses bilgisel yanlışlarda %13,37 ve söz dizimsel yanlışlarda %15,80 oranında yanlış yapmıştır. Ana dili Farsça olan öğrenciler biçim bilgisel yanlışlarda %63,27, ses bilgisel yanlışlarda %20,87 ve söz dizimsel yanlışlarda %15,86 oranında yanlış yapmıştır.

Dil Bilgisel Doğruluk ögesinin ilk başlığı olan **biçim bilgisel yanlışlar**; isim çekim eki, fiil çekim eki, yapım eki ve fiilimsi yanlışları olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. **İsim çekim ekleri,** beşi hâl eki olmak üzere toplam on alt başlığa sahiptir. Ana dili Arapça olan öğrenciler isim çekim eklerinde %76,23 ve Farsça olan öğrenciler %76,98 oranında yanlış yapmıştır. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar birbirine çok yakın olmasına rağmen isim çekim eklerinin alt başlıklarından olan ayrılma eki, vasıta eki ve çoğul eki yanlışlarında öğrencilerin yanlışları farklılık göstermektedir. Ana dili Farsça olan öğrenciler, ayrılma ve vasıta eklerinde Arapça konuşan öğrencilerden neredeyse iki kat daha fazla yanlış yaparken; çoğul ekinde ise ana dili Arapça olan öğrenciler, Farsça olan öğrencilerin üç katı kadar yanlış yapmıştır. İsim çekim eklerinde yapılan yanlışlar genel olarak değerlendirildiğinde, bazı alt başlıklarda görülen yanlışlar doğrudan ana dilden olumsuz aktarımla, bazıları dil içi–gelişimsel nedenlerle açıklanabilir. Bununla birlikte, kimi alt başlıklarda

ikisinin de etkili olduğu görülmüştür. Bahsedilen sebepler, tezin bulgular bölümünde her alt başlıkta ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Fiil çekim ekleri, bildirme ve tasarlama kipleri olmak üzere iki ana başlıkta incelenmiştir. Bildirme kiplerinde görülen geçmiş, öğrenilen geçmiş, şimdiki, geniş ve gelecek zaman; tasarlama kiplerinde istek, emir, gereklilik ve dilek - şart kipi yanlışları analiz edilmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler toplamda 45; Farsça olan öğrenciler 47 yanlış yapmıştır. Toplam yanlış sayısında olduğu gibi alt başlıklarda da her iki grubun yanlışlarının oranı birbirine çok yakındır. Bunun temel sebeplerinden biri, öğrencilerin ana dillerinde fiil çekim eklerine karşılık gelen yapıların bulunmasıdır. Aynı zamanda, öğrenciler yazma çalışmalarında daha çok bildikleri zaman ve kipleri kullanmış, fiil cümleleri yerine isim ya da isim - fiil cümlelerini daha çok tercih etmiştir. Bu durumun fiil çekim eki yanlışlarının sayısını azaltması da muhtemeldir. Öte yandan fiil çekim eklerinde, isim çekim eklerine nazaran daha az yanlış yapılması, isim çekim eklerinde hâl ve iyelik eklerinin cümlelerde daha sık ve zorunlu olarak kullanılmasıyla ilişkilidir. Öğrenciler fiil cümlelerinden çok, isim ya da isim - fiil cümleleri tercih ettiklerinden bildikleri zaman ve kip eklerine yer vermiştir. Buna karşılık isim çekim ekleri hem çeşitlilik göstermekte hem de anlamlı ve doğru yapıda cümle kurmada temel bir rol üstlenmektedir. Dolayısıyla, bu eklerin doğru kullanılmaması öğrencilerin daha fazla yanlış yapmasına yol açmıştır.

Biçim bilgisel yanlışların üçüncü alt başlığı olan **yapım ekleri** isimden isim, isimden fiil, fiilden isim ve fiilden fiil yapan ekler olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Yapım ekleri, öğrencilerin biçim bilgisel yanlışlar kategorisinde en az yanlış yaptığı bölümdür. Ana dili Arapça olan öğrenciler bu başlıkta %6,86 oranında yanlış yaparken ana dili Farsça olan öğrenciler %2,56 oranında yanlış yapmıştır. Öğrencilerin toplam yanlışlarına bakıldığında, yapım eki yanlışları diğer başlıklara göre düşük bir orana sahip olmasına rağmen bu yanlışların öğrencilerin ana dillerine göre farklılık göstermesi dikkat çekicidir. Her iki grup da yalnızca isimden isim yapan yapım eklerinde yanlış yapmış, diğer başlıklarda yanlışa rastlanmamıştır. Yanlışların önemli bir kısmı -lIk ve -lI eklerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler tarafından bu eklere A1 seviyesinden itibaren maruz kalınmasına, A2 seviyesinde

Yeni İstanbul kitabında detaylı olarak anlatılmasına ve materyallerde de sıkça geçmesine rağmen hâlâ yanlış yapılması, öğrencilerin bu eklerin işlevlerini ve kullanım yerlerini kavrayamadığını göstermektedir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Farsça olanlara kıyasla daha yüksek oranda yanlış yapmaları da, olumsuz dil aktarımından ziyade dil içi - gelişimsel sebeplerle ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin Türkçedeki yapım eklerinin görev ve kullanım alanlarını yeterince içselleştirememesi bu farklılığın en temel sebebidir.

Biçim bilgisel yanlışların son alt başlığı olan **fiilimsiler** başlığında isim fiil ve zarf fiiller incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler isim fiil eklerinde 20 (%90,91), Farsça olan öğrenciler 23 (%65,71) yanlış yapmıştır. İsim fiil eklerinde her iki grubun yanlış sayısı birbirine yakın olmasına rağmen zarf fiillerde bu durum farklılık göstermiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler zarf fiillerde yalnızca 2 yanlış (%9,09) yaparken Farsça olan öğrenciler 12 yanlış (%34,29) yapmıştır. Her iki öğrenci grubunun da özellikle isim fiil eklerinde, zarf-fiillere kıyasla daha fazla yanlış yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin ana dillerinde isim fiil eklerinin doğrudan bir karşılığının olmaması, onların bu ekleri hem soyut hem de karmaşık bir yapı gibi algılamalarına sebep olmuş ve öğrenmelerini güçleştirmiştir. Ayrıca B1 seviyesindeki öğrencilerin artık daha uzun ve karmaşık cümleler kurmaya çalışması isim fiil eklerinin kullanım sıklığını artırmış ve dolayısıyla yanlış yapma ihtimallerini de artırmıştır. Buna karşılık, zarf fiil ekleri sayıca daha fazla olmasına rağmen sınırlı kullanılmış, öğrenciler yalnızca bildiklerini düşündükleri ekleri kullanmayı tercih etmiştir. Ana dili Farsça olan öğrenciler, Arapça olanlara göre hem isim fiil hem de zarf fiilleri yazma çalışmalarında daha sık kullanmış ve bu sebeple daha fazla yanlış yapmıştır. Dolayısıyla bu farkı, doğrudan dil içi - gelişimsel nedenlerle açıklamaktan ziyade, üretim sıklığındaki farklılıklarla açıklamak daha doğru olabilir.

Dil Bilgisel Doğruluk ögesinin ikinci başlığı olan **ses bilgisel yanlışlar**; büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesi, ünlü daralması ve yardımcı ses yanlışları olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler %13,37 oranında yanlış yaparken ana dili Farsça olan öğrenciler %20,87 oranında yanlış yapmıştır. Her iki öğrenci grubu da en fazla

yanlışı büyük ünlü uyumu kuralında yapmıştır. Bunun en önemli sebebi, Arapça ve Farsçada Türkçedeki gibi bir büyük ünlü uyumu kuralının ve dillerinde Türkçedeki "ı, ö, ü" ünlülerinin bulunmamasıdır. Bu, karşıtsal çözümlemedeki güçlü görüşü destekleyen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Güçlü görüş, ana dil ve hedef dil arasındaki farklılıkların öğrencilerin öğrenim süreçlerini etkilediğini savunmakta; iki dil arasındaki farklılık ne kadar fazlaysa öğrencilerin de o kadar fazla yanlış yaptığını söylemektedir. Bununla birlikte, ses bilgisel yanlışlarda, ana dili Farsça olan öğrenciler Arapça olan öğrencilerden her başlıkta daha fazla yanlış yapmıştır. Bu farklılığın en temel sebebi ana dili Farsça olan öğrencilerin, Arapça olanlara kıyasla daha uzun metinler yazmış olmasıdır. Farsça konuşan öğrenciler hem daha uzun metinler yazmış hem de uzun ve farklı yapılarda cümleler kurmuştur. Dolayısıyla yanlış yapma ihtimalleri de artmıştır. Yanlışların sebepleri her iki dil için de bulgular kısmında detaylı olarak açıklanmış ve analiz edilmiştir. Ancak ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin ses bilgisel yanlış yapma sebeplerinin hem Türkçenin ses sistemiyle hem de öğrencilerin yazılı üretim miktarı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Dil Bilgisel Doğruluk ögesinin son başlığı olan **söz dizimsel yanlışlar;** cümle ögelerinin dizilişinden, özne - yüklem uyumsuzluğundan, isim tamlamalarından, sıfat tamlamalarından, bağlaçlardan ve edatlardan kaynaklanan yanlışlar olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir. Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler %15,80 oranında, Farsça olan öğrenciler %15,86 oranında yanlış yapmıştır. Söz dizimsel yanlışlar, ana dili Farsça olan öğrencilerin Dil Bilgisel Doğruluk ögesinde en az yanlış yaptıkları alan iken, Arapça konuşan öğrencilerde biçim bilgisel yanlışlardan sonra en çok yanlış yapılan alandır. Oranlar birbirine yakın olmakla birlikte, bazı alt başlıklarda belirgin farklılıklar vardır. Ana dili Arapça olan öğrenciler en fazla yanlışı cümle ögelerinin dizilişinde yapmıştır. Bu yanlışlar, öğrencilerin Arapçadaki isim ve fiil cümlesi yapılarını Türkçeye doğrudan uyarlamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler ana dillerinden olumsuz aktarım yapmışlar ve bu sebeple de ana dili Farsça olan öğrencilere göre cümle ögelerinin dizilişi başlığında daha fazla yanlış yapmışlardır. Farsça konuşan öğrenciler ise Farsçadaki söz dizimin Türkçeye benzemesinden dolayı bu alt başlıkta daha az yanlış yapmıştır. Buna karşılık, ana dili

Farsça olan öğrenciler daha uzun ve karmaşık cümleler kurma eğiliminde olduklarından özellikle bağlaç ve edat kullanımında daha fazla yanlış yapmışlardır. Ayrıca, her öğrenci grubu da isim ve sıfat tamlamalarında olumsuz ana dil aktarımından kaynaklanan yanlışlar yapmıştır. Sonuç olarak, söz dizimsel yanlışlar bulgular bölümünde, bazı başlıklarda dil içi- gelişimsel nedenlerle, bazı başlıklarda ise doğrudan olumsuz ana dili aktarımıyla açıklanmış ve örneklerle analiz edilmiştir.

D-AOBM'deki "Dilsel Yetkinlik" başlığına göre incelenen bu çalışmanın ikinci başlığı, **Sözcük Denetimi** ögesidir. Sözcük Denetimi ögesinde öğrencilerin yanlışları; yanlış sözcük seçiminden, fazla sözcük kullanımından, eksik sözcük kullanımından, ana dil veya başka yabancı dil aktarımından kaynaklı yanlışlar olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. Bu başlıkta ana dili Arapça olan öğrenciler 148 (%15,80), Farsça olan öğrenciler 213 (%15,86) yanlış yapmıştır. Her iki grupta da en fazla yanlışın, yanlış sözcük seçiminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Ana dili Farsça olan öğrenciler, fazla sözcük kullanımından kaynaklanan yanlışlar hariç diğer alt başlıkların tümünde ana dili Arapça olanlara göre daha fazla yanlış yapmıştır. Bu durum, Farsça konuşan öğrencilerin daha uzun ve karmaşık cümleler kurma eğilimleri ile ana dillerinden yardımcı fiil kalıplarını Türkçeye aktarmalarından kaynaklanmaktadır. Arapça konuşan öğrencilerin yanlışları ise çoğunlukla yakın anlamlı veya yakın harflere sahip sözcükleri karıştırmaları ve Arapçadan Türkçeye geçmiş kelimeleri kendi dillerindeki anlamıyla düşünmeleri gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Her iki öğrenci grubu da hem dil içi - gelişimsel yanlışlar hem de ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıkları için yanlış sözcük kullanımı başlığında yanlış yapmıştır. Fazla sözcük kullanımında ise her iki grup da uzun ve akademik cümleler kurma kaygısıyla gereksiz tekrarlar yapmış, bu da dil içi - gelişimsel yanlışlar yapmalarına sebep olmuştur. Eksik sözcük kullanımından kaynaklanan yanlışlar ise öğrencilerin ana dillerine göre farklılık göstermiştir. Ana dili Arapça olan öğrenciler kendi dillerinde nesne olmasına rağmen Türkçe yazma çalışmalarında nesneyi kullanmamış ve bu durum dil içi - gelişimsel yanlışlar yapmalarına sebep olmuştur. Ana dili Farsça olan öğrencilerin yanlışlarının büyük çoğunluğu ise "daha" sözcüğünden sonra zarf eklememelerinden kaynaklanmış ve bu durum doğrudan ana dillerinden aktarım yapmalarıyla açıklanmıştır. Sözcük Denetiminin son başlığı olan

ana dil veya başka yabancı dil aktarımından kaynaklanan yanlışlarda ise ana dili Farsça olanlar Arapça olanlara göre daha fazla yanlış yapmıştır. Arapça konuşan öğrencilerin yanlış yapmalarına Arapçadan Türkçeye geçmiş sözcükleri ana dillerindeki anlamlarıyla kullanmaları ve ana dillerindeki yardımcı fiilleri Türkçeye taşıyarak doğrudan çeviri yapmaları sebep olmuştur. Ana dili Farsça olan öğrenciler ise dillerinde çatı ekleri olmadığından dolayı, sözcüklere Farsçadaki gibi yardımcı fiiller ekledikleri ve Farsçayla ortak olan bazı sözcüklerin anlamını aynı zannettikleri için yapmıştır. Bu bulgular, Sözcük Denetimi ögesinde yapılan yanlışların yalnızca olumsuz dil aktarımından değil, aynı zamanda dil içi - gelişimsel sebeplerden de kaynaklandığını göstermektedir.

D-AOBM'deki "Dilsel Yetkinlik" başlığına göre incelenen bu çalışmanın son başlığı ise **Yazım Denetimi** ögesidir. Yazım Denetimi ögesinde sözcüğün yanlış türetiminden, harflerin doğru kullanılmamasından, büyük – küçük harflerin yanlış kullanılmasından, noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasından, birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından ve ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan yanlışlarla bu başlıklar altında incelenemeyen "diğer yanlışlar" başlığı incelenmiştir. Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrenciler 521 (%41,85), Farsça olan öğrenciler 559 (%40,22) yanlış yapmıştır. Burada da toplam yanlış sayıları birbirine yakın olmasına rağmen bazı alt başlıklarda belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrenciler eksik harf, fazla harf, büyük–küçük harf ve noktalama işaretlerinde daha fazla yanlış yaparken; ana dili Farsça olan öğrenciler yanlış harf kullanımı ve diğer yanlışlar ile birleşik ve ayrı yazılması gereken sözcük veya ekler başlığında daha fazla yanlış yapmıştır. Yanlışların temel sebepleri, öğrencilerin ana dilleriyle Türkçe arasındaki alfabe farklılıkları ve Türkçedeki yazım kurallarının tam olarak öğrenilememiş olmasıdır. Arapçada Türkçedeki bazı ünlü ve ünsüz harflerin bulunmaması, kısa ünlülerin yazılmaması, çift ünsüzlerin şedde ile gösterilmesi ve alfabelerinde büyük - küçük harf ayrımının bulunmaması öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışı yapmalarına sebep olmuştur. Ayrıca, Arapçada noktalama işaretlerinin sınırlı kullanılması ve kurallarının Türkçedekinden farklı olması öğrencilerin yanlış yapmalarının bir diğer sebebidir. Ana dili Farsça olan öğrencilerin yanlışlarının sebepleri ise Farsçada,

Türkçede olan bazı sesli harflerin olmamasından dolayı yazılarında bu harflere yakın başka harflerin kullanılmasından kaynaklanmıştır. Ana dili Farsça olan öğrencilerin Arapça olanlara kıyasla daha uzun ve farklı yapılarda cümleler kurmaları da toplam yanlış sayılarının artmasına sebep olmuştur. Bununla birlikte, Farsçada yeterlilik fiili Türkçeden farklı olarak, ayrı bir kelimeyle ifade edildiği için öğrenciler Türkçedeki birleşik yapıları doğru yazmakta zorlanmışlardır. Ayrıca "her şey, hiçbir, birkaç" gibi belirsizlik sıfatlarının ya da "-DA" bağlacının ayrı veya birleşik yazımı konusundaki kuralları içselleştirememişlerdir. Yazım Denetimi ögesinin tüm alt başlıkları birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun yanlışlarının yalnızca olumsuz ana dil aktarımından değil, aynı zamanda Türkçedeki yazım ve noktalama kurallarını yeterince öğrenememelerinden de kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin yazım kurallarını tam olarak içselleştirememeleri, kural kısıtlamalarını anlayamamaları ve aşırı genelleme yapmaları gibi sebepler dil içi – gelişimsel yanlışların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu durum, öğrencilerin yazma sürecinde ana dillerinden bağımsız olarak da hedef dile ilişkin kuralları eksik veya yanlış öğrenmelerinden dolayı yanlış yapabildiklerini ve öğrenme sürecinde yanlışların iç içe geçtiğini göstermektedir.

Öneriler

Hâl ekleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları konulardan biridir. Bu araştırmada hâl eki yanlışlarının büyük ölçüde yanlış kullanılmasından veya hiç kullanılmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle belirtme hâl ekinde çok fazla yanlış yapmıştır. Öğretmenlerin hâl eklerini öğretirken yalnızca kurallar üzerinden değil, bağlam içerisinde öğretmesi gerekmektedir. Öğrencilere ekin yalnızca biçimi ve nasıl yazıldığı değil, hangi fiillerle kullanacağının da öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenciler genellikle hâl eki kullanımında ana dillerinden aktarım yaptıkları için (Örneğin İranlı öğrencilerin "Senden soruyorum" demesi gibi) farklı etkinliklerle yanlış ve doğru kullanımlarının kıyaslanması ve diğer becerilerle pekiştirilmesi daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğrenciler genellikle hangi fiille hangi hâl ekinin kullanıldığını karıştırdığı

için fiillerin seviyelere ayrılarak verilmesi, bir tablo içerisinde fiil - aldığı hâl eki - örnek şeklinde gösterilmesi öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin hangi konularda yanlış yaptığını öğrencilerle paylaşmalı ve ana dillerine göre farklılaşan yanlışlar için sınıfta örnekler vererek bu yanlışların sebeplerini açıklamalıdır. Böylece öğrenciler yalnızca doğru biçimi görmekle kalmaz, aynı zamanda yanlışlarının kaynağını fark ettiği için öğrenmeleri daha kalıcı bir hale gelmiş olur.

Öğretmenler, öğrencilerin yanlışlarının ana dillerine göre hangi konularda yoğunlaştığını ve değiştiğini fark ettikten sonra ek alıştırmalar yaptırmalı, gerektiğinde Türkçenin ana dillerinden nasıl farklı olduğu görsellerle ve örnek cümlelerle açıklamalıdır. Böyle bir yaklaşım, dikkatlerini çekmekle birlikte yanlışlarının farkına varmalarını sağlayacaktır.

İsim fiil eklerinin öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatımda uzun cümle kurma eğilimi dikkate alınarak kontrollü yazma etkinliklerinde bu ekler zorunlu olarak kullandırılmalı ve yanlışlar anında düzeltilerek kalıcı hale gelmesi engellenmelidir.

Her iki grup da söz dizimi konusunda zorlanmaktadır. Söz dizimi için öğrencilere kendi dillerinden farklı olarak Türkçede kurallı bir cümlenin özne-nesne-yüklem şeklinde olduğu anlatıldıktan sonra B1 seviyesine uygun uzunlukta cümlelerle uygulama yaptırılmalıdır.

Ses bilgisiyle ilgili yanlışların azaltılması için öğretimde karşılaştırmalı bir yaklaşım benimsenmeli; Türkçedeki sesler öğrencilerin ana dillerindeki seslerle karşılaştırılarak hangi seslerin bulunmadığı açıkça gösterilmelidir. Öğrencilerin büyük ünlü uyumunda fazla yanlış yapmaya devam ettiği dikkate alınarak buna göre alıştırmalar yapılmalıdır. B1 seviyesinde dikte, dinleme - yazma çalışmaları öğrencilerin hem dinleme hem de yazma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca A1 seviyesinde alfabe tabloları, ses kartları, ses kayıtları gibi görsel–işitsel

materyallerden yararlanmak öğrencilerin ana dilinde olmayan sesleri algılamasını kolaylaştıracak ve ileriki seviyelerde daha az yanlış yapmasını sağlayacaktır. Özellikle temel seviyelerde yanlış örnekler de tahtaya yazılarak öğrencilerden kelimelerin yanlış biçimlerinin neden yanlış olduğunu açıklamaları istenmelidir. Yazma etkinliklerinde ise özellikle ünlü uyumuna uymayan kelimeler ve istisnalar vurgulanmalı, günlük hayatta konuşulan Türkçeyle yazı dili arasında fark olduğu sık sık hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım yapmalarını önlemek amacıyla öğretmenler, Türkçeyle Arapça ve Farsçada ortak olan kelimeler için karşılaştırmalı sözcük listeleri hazırlamalıdır. Bu listelerde sözcüklerin Türkçedeki anlamları açıklanmalı ve bağlamın anlaşılması için örnek cümlelerle pekiştirilmelidir.

Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçen sözcüklerin anlamları farklıysa söylenmeli ve örneklerle hangi bağlamda kullanıldığı gösterilmelidir. Farsça konuşan öğrenciler için "şoden" ve "kerden" yardımcı fiillerinin Türkçedeki karşılıkları üzerinde özellikle durulmalı, bunların çatı eklerinin yerine kullanılamayacağı açıklanmalıdır.

Öğrencilerin yazma metinlerinde fazla sözcük kullanmalarını önlemek için kontrollü yazma etkinliği yaptırılmalıdır. Bu teknikle öğrencilerin Türkçedeki sözcükleri doğru bağlamda kullanmaları ve gereksiz sözcük kullanmamaları sağlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazılarında anlamı bozan gereksiz kelimeleri ayırt edebilmeleri için sadeleştirme çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrenciler önce uzun bir metin yazmalı, ardından öğretmenle birlikte bu metni inceleyerek gereksiz sözcükleri fark etmeleri sağlanmalıdır.

Yazma çalışmaları her hafta için öğretmen tarafından özenle planlanmalı ve yazma çalışması için D-AOBM'de belirtilen kriterler temel alınmalıdır. Yazma etkinliği öncesi öğrencilerle etkinliğin konusu, amacı ve yazıda yer verilmesi gerekenler hakkında konuşularak öğrenciler etkinliğe hazır hale getirilmelidir.

Yazma çalışmalarından sonra öğrencilerin kâğıtlarını tek tek okumak ve bireysel dönütler vermek yazılı becerilerinin gelişmesi için önem arz etmektedir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin eksik harf kullanımlarını azaltmak için Türkçede şeddeli harf olmadığı ve her harfin yazıldığı sık sık tekrarlanmalı buna yönelik dikte çalışmaları yapılmalıdır. Ana dili Farsça olan öğrenciler içinse özellikle /ı/ - /i/ ayrımına yoğunlaşan yazma çalışmaları yaptırılmalı ve bu çalışmalar düzenli dikte çalışmalarıyla desteklenerek öğrencilerin doğru yazma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır.

Dersler dil bilgisi öğretimi odaklı olmamalı ve konular sezdirilerek öğretilmelidir. Temel seviyeden itibaren dil bilgisi ve yazma becerisi birlikte ilerlemelidir. Böylelikle öğrenciler, öğrendiği dil bilgisi kurallarını yazma becerisinde nasıl kullanacağını öğrenmiş olur.

Türkiye'ye gelen öğrencilerin ana dilleri genellikle Arapça veya Farsça olduğu için, öğretmenlerin de Türkçeyle bu diller arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkında en azından temel düzeyde bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Bu durum, öğrencinin Türkçeyi öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Yazma etkinliklerinde öğretmenlerin ürün temelli yaklaşım yerine süreç temelli yaklaşımı benimseyerek öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin ürüne değil yazma sürecine odaklanmalarını sağlayacak ve yanlış yapmaktan korkmamalarında etkili olacaktır.

Yazılı anlatımda süreç temelli yaklaşıma ek olarak, akran dönütü uygulamaları da yaptırılmalıdır. Öğrenciler birbirlerinin metinlerini inceleyerek yanlışları bulmaya teşvik edilmeli; bu sayede yalnızca kendi yanlışlarını değil, arkadaşlarının yanlışlarını da görüp öğrenme sürecini pekiştirmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yanlışlarının önemli bir kısmı noktalama işaretini yanlış kullanmalarından veya hiç kullanmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle,

noktalama işaretlerinin kullanımı öğrencilere anlatılmalı ve her seviye için pekiştirici alıştırmalar hazırlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bir cümlenin noktalama işaretlerine göre nasıl farklılaştığını göstermek, anlamı doğrudan etkileyen bir unsur olduğunu fark etmelerine yardımcı olacaktır.

Arapça ve Farsçada büyük - küçük harf ayrımının olmaması öğrencilerin bu konuda sıkça yanlış yapmalarına sebep olmaktadır. Bu yanlışların azaltılması için öğrenciler büyük - küçük harflerin kullanım yerleri hakkında bilgilendirilmeli ve yalnızca temel seviyede değil, diğer seviyelerde de sık sık hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için yazma çalışmalarının yalnızca sınav veya ödev amaçlı değil, günlük bir pratik olarak da yapılması teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda öğrenciler, düzenli olarak günlük tutmaya veya her gün belirli bir konuda kısa metinler yazmaya özendirilebilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yazmayı yalnızca zorunlu bir görev olarak görmelerini engelleyecek ve yazma çalışmalarını yapmaya teşvik edecektir.

KAYNAKÇA

Abadis: 2025 — Farsça - İngilizce Sözlük https://abadis.ir/entofa/ , 12.08.2025.

Aksan, D.: 2020 — **Her Yönüyle Dil**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D.: 2018 — **Türkçenin Sözvarlığı**, Ankara, Bilgi Yayınevi.

Almaany: 2025 — Arapça - İngilizce Sözlük https://www.almaany.com/ , 11.08.2025.

Alshirah, M.: 2013 — **"Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri,"** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı.

Altunkaya, H.: 2019 — "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Becerisi Öğretimi ve Etkinlik Örnekleri," **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi,** (Ed. İ. Erdem, B.Doğan ve H. Altunkaya) Ankara, Pegem Akademi, 119-155.

Aryanpour Dictionary: 2025 — *Aryanpour Persian-English Dictionary* (Çevrimiçi) https://www.aryanpour.com/translator.php , 04.08.2025.

Atalan, G.: 2017 — "**Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazılı Anlatımlarda Yanlış analizi,"** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı.

Aydın, T.: 2007 — **"Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi - Karşıtsal Çözümleme,"** Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.

Aydın, T.: 2007 — **"Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi - Karşıtsal Çözümleme,"**

Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.

Bakır. S.: 2015 "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi," Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Bankır, M.M.: 2023 "Türkçe ve Farsça İyelik Çokluk Eklerinin Dizimsel Tipolojik Mantık Benzerliği," **Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi,** (21), 67-81.

Barutcu, T.: 2020 "Yazma Eğitimi," **Yazma Eğitimi** (Ed. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan) İstanbul, Kriter Yayınları, 53-70.

Başkan, A. ve Ustabulut, M.Y.: 2020 "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma)," **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi** (21), 39-55.

Başkan, A. ve Ustabulut, M.Y.: 2022 "Süreç Temelli, Planlı Yazma Modelleri," **Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi** (Ed. B.B. Ayrancı ve A. Başkan) Ankara, Pegem Akademi, 177-191.

Batu, M. ve Yanık A.: 2021 "Bir İletişim Türü Olarak Yazılı İletişim: Üniversite Öğrencilerinin Mektuplarına Yönelik Nitel Bir İnceleme," **Selçuk İletişim Dergisi**, 14/2, 723-753.

Boylu, E.: 2014 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri**," ZfWt**, 6/2, 335-349.

Bölükbaş, F.: 2011 "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi," **Turkish Studies**, 6/3, 1357-1367.

Bulut, G.: 2022 "**Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar,"** Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Burt, M. , Dulay, H.,ve Krashen, S.: 1982 **Language Two,** Oxford, Oxford University Press.

Brown, H.D.: 2006 **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, 5. basım, New York, Longman.

Can, F.: 2020 "Yazma Eğitimi ve Süreci," **Yazma Eğitimi** (Ed. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan) İstanbul, Kriter Yayınları, 115-141.

Corder, S.P.: 1967 "The Significance of Learners' Errors," **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,** 161-170.

Corder, S.P.: 1982 **Error Analysis and Interlanguage,** Oxford: Oxford University Press.

Corder, S.P.: 1975 **Error Analysis,** In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) Techniques in Applied Linguistics.mLondon: Oxford University Press. 122-154.

Çetinkaya, G.: 2015 "Yanlış Çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler," **International Journal of Lanuguages' Education and Teaching,** 3/1, 164-178.

Çiftci, M.: 2019 "Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri" **Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. Güzel, A., Karatay, H.) Ankara, Pegem Akademi, 1-20.

Çobanlı Erdönmez, I.: 2019 " İletişimin Döngüsel Süreci Bağlamında Sözlü İletişim," **International Journal of Art, Culture & Communication,** 2/1, 81-98.

Dağ, A.: 2009 **"Arap Dili ve Belağatında Mefuller,"** Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı.

Danishauskas, G.: 2017 **Language As A Tool Of Communication.** Vilnius, Mykolas Romeris University.

Demir Atalay, T.: 2022 "Yazma Becerisinin Temel Kavramları," **Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi** (Ed. B.B. Ayrancı ve A. Başkan) Ankara, Pegem Akademi, 15-44.

Deniz, K., Öztürk İ. Y. ve Çekici Y. E.: 2021 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Aracılık," **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, 25, 347-357.

Doğan, B.: 2019 "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dinleme/İzleme Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri," **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi,** (Ed. İ. Erdem, B.Doğan ve H. Altunkaya) Ankara, Pegem Akademi, 69-94.

Dulay, H. C. ve Burt, M. K.: 1994 "You Can't Learn Without Goofing ; An Analysis of Children's Second Langauge 'Errors'," **Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition**, (Ed. J.C. Richards) 13.basım, London, Longman, 95-123.

Durmuş, M.: 2013 **Yabancılara Türkçe Öğretimi**, Ankara, Grafiker Yayınları.

Ellis, R.: 1999 **The Study of Second Language Acquisition,** New York, Oxford University Press.

Erdem, İ. :2019 "Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme" **Türkçe Öğretimi El Kitabı,** (Ed. A. Güzel ve H. Karatay) Ankara, Pegem Akademi, 179-218.

Ergin, M.: 2013 **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basım.

Fisiak, J.: 1980 **Theoretical Issues in Contrastive Linguistics,** Amsterdam, Benjamins.

Fişekçioğlu, A.: 2020 **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Giriş**, Ankara, Nobel Yayınları.

Gass S.M. ve Selinker L.:2008 **Second Language Acquisition An Introductory Course**, 3. basım, Routledge, New York.

Gast, V.: 2012 "Contrastive linguistics: Theories and methods" **Dictionaries of linguistics and communication science:**

Linguistic theory and methodology.

Göçer, A.: 2018 "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi," **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş ve A. Okur) Ankara, Grafiker Yayınları, 171-179.

Göçer, A.: 2022 **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi.

Gülden, B.: 2022 "Yazma Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar" **Yazma Eğitimi,** (Ed. İ.Y. Öztürk ve M. Memiş) Ankara, Nobel Yayınları, 1-37.

Günay, V. Doğan: 2004 **İletişim ve Dil**, İstanbul, Multilingual.

Güneş, F.: 2018 "Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları" **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş ve A. Okur) Ankara, Grafiker Yayınları, 37-48.

Güven, E.: 2007 **"Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlenmesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler,"** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı.

Ghaffari, R.: 2016 **"Türkçedeki ve Farsçadaki Tamlamaların Karşılaştırılması ve Türkçe Öğrenen Fars Öğrenciler İçin Bir Öğretim Durumu Geliştirme,"** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı.

Harmer, J.: 2007 **How to Teach English**, Essex, Pearson Education Limited.

Henk, W.A. ve Stahl, N.A. 1985 A meta-analysis of the effect of notetaking on learning from lecture [Tam Metin]. Issues in Literacy: A Research Perspective, Thirty-Fourth Yearbook of the National Reading Conference. https://www.researchgate.net/publication/244958471_A_me

ta-
analysis_of_the_effect_of_notetaking_on_learning_from_lecture , 10.07.2025.

Islıoğlu, S.: 2015 **"Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri,"** Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

İmer, K., Kocaman A. ve Özsoy, A.S.: 2011 **Dilbilim Sözlüğü,** İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İnan, K.: 2013 **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme,"** Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

İnce, B.: 2020 "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma Eğitimi," **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**, (Ed. H. Karatay) Ankara, Pegem Akademi, 377-408.

İşler, E.: 2002 **"Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi,"** Şarkiyat Araştırmaları Dergisi, 2/6, 123-134.

Jakobson, R.: 1987 "Linguistics and Poetics," **Language in Literature**, (Ed. K.Pomorska & S. Rudy), Cambridge-London: Belknap Press of Harvard Unıversity Press, 62-94.

James, C. : 1998 **Errors in Language Learning and Use**, London, Longman.

Kahraman, F.: 2019 **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen ve Ana dili Arapça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisinde Yaptıkları Yanlışların Çözümlenmesi,"** Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı.

Kansızoğlu, H.B.: 2022 "Yazma Yaklaşımları ve Modelleri," **Yazma Eğitimi**, (Ed.İ.Y. Öztürk ve M. Memiş) Ankara, Nobel Yayıncılık, 95-198.

Kaplan, K.: 2022 "Yazma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar," **Yazma Eğitimi**, (Ed.İ.Y. Öztürk ve M. Memiş) Ankara, Nobel Yayıncılık, 261-290.

Karaağaç, G.: 2019 **Türkçenin Dil Bilgisi**, Ankara, Akçağ Yayınları.

Karatay, H.: 2020 "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Eğitimi," **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**, (Ed. H. Karatay) Ankara, Pegem Akademi, 411-471.

Karini, J.: 2014 "Türk - Fars Dil İlişkileri: Farsçada İyelik Eklerinin Kullanımı," **Turkish Studies**, 9/3, 833-843.

Keshavarz, M. H.: 2011 **Contrastive Analysis and Error Analysis,** Tehran, Rahnama Press.

Keskin, F. ve Okur, A.: 2018 "Okuma Eğitimi," **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş ve A. Okur) Ankara, Grafiker Yayınları, 295-310.

Kızılkaya, Y. ve Çiftli, M.: 2020 "Noktalama İşaretlerinin Türkçe ve Arapçadaki İşlev Farklılıklarının Dil Öğretimi Açısından Analizi," **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24/1, 359-383.

Korkmaz, Z.: 1992 **Gramer Terimleri Sözlüğü**, Ankara, TDK Yayınları.

Korkmaz, Z.: 2017 **Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi,** Ankara TDK Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B.: 2020 "Dinleme Stratejileri." **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 8/2, 386-400.

Khansir, A.A.: 2012 "Error Analysis and Second Language Acquisition," **Theory and Practice in Language Studies**, 2/ 5, 1027-1032.

Khansir, A.A ve Ahrami, M.: 2014 "Error Analysis and Paragraph Writing," **Language in India,** 14/9, 74- 162.

https://www.languageinindia.com/sep2014/khansirparagraphwritingfinal1.pdf , 15.07.2025.

Lado, R.: 1957 **Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers**, Michigan: The University of Michigan Press.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB).: 2006 **İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Melanlıoğlu, D.: 2021 **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Gizil Güç: Tutumlar**, İstanbul, Kesit Yayınları.

Memiş, M.R.: 2020 "Türkçe Eğitiminde Okuma Eğitimi," **Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış,** (Ed. A.Z. Güven) Ankara, Pegem Akademi, 81-139.

Mutlu, H.H.: 2022 "Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri," **Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi** (Ed. B.B. Ayrancı ve A. Başkan) Ankara, Pegem Akademi. 45-64.

North B. and Piccardo E.: 2016 "Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR," Strasbourg: Council of Europe.

Nunan, D.: 1999 **Second Language Teaching & Learning**, Boston, Heinle&Heinle Publishers.

Oller, J. W. and Ziahosseiny, S. M.: 1970 "The Contrastive Analysis Hypothesis and Spelling Errors," **Language Learning,** 20/2, 183–189.

Oruç, Ş.: 2016a "Türkçede Ana Dil ve Ana Dili," **Journal of Turkish Language and Literature,** 2/1, 311-322.

Oruç, Ş.:2016b "Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil," **Journal of Turkish Language and Literature,** 279-290.

Önder, A.: 2017 **"Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlenmesi,"** Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Genel

Dilbilim Anabilim Dalı.

Özbay, M. ve Menlanlıoğlu, D.: 2012 "Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi," **Turkish Studies**, 7/1, 87-97.

Özbilen, U.: 2020 "Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi," **Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış,** (Ed. A.Z. Güven) Ankara, Pegem Akademi, 141-163.

Özdemir, V. ve Yazıcı, M.H.: 2017 "Araplara Türkçe Öğretiminde Alfabe Sorunu: İskenderiye Örneği," **Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi**, 2/1, 55-70.

Öztürk, A. 2014 "İletişim Sistemleri ve İletişim Teorisi," **Selçuk İletişim Dergisi,** 1/1, 58-69.

Razı, S.:2007 **Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi**, İstanbul, Kriter Yayınları.

Richards, J.C.: 1971 "A Non- Contrastive Approach to Error Analysis," **TESOL Convention, San Francisco. https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf** , 16.07.2025.

Richards, J. C. ve Sampson, G.P. : 1994 "The Study of Learner English," **Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition**, (Ed. J.C. Richards) 13.basım, London, Longman, 3-18.

Richards, J.C: 2008 **Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice**, Cambridge University Press.

Richards, J. ve Schmidt, R.: 2010 **Longman Dictionary of Language Teaching&Applied Linguistics**, Cambridge University Press.

Sahraei, R., Etemadislamii, M. S., ve Ahmadi Qader, S.: 2018 **Chārchūb 1**, Nashr-i Khāmūsh.

Sever, S.: 1998 "Dil ve İletişim," **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, 31/1, 51-66.

Sevinç, R. R.:2004 **"Arap Dilinde Cümle Yapısı ve Biçimi,"** Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı.

Soysal, T.: 2022 "Yazma Yöntem ve Teknikleri," **Yazma Eğitimi,** (Ed. İ.Y. Öztürk ve M. Memiş) Ankara, Nobel Yayınları, 291-308.

Sönmez, S.: 1990 "Sözlü Dil/Yazılı Dil," **Dilbilim Araştırmaları Dergisi**, 1, 119-122.

Söylemez, İ.: 2021 "Farsçanın Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabeden Kaynaklanan Telaffuz Sorunları," **Akademik Matbuat**, 5/2, 91-108.

Sridhar, S. N.: 1981 "Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage: Three phases of one goal," C**ontrastive Linguistics and the Language Teacher ,** (Ed.J. Fisiak) Oxford, Pergamon Press, 207- 241.

Şahin, N: 2020 "Yazma Becerisi ve Eğitimi," **Yazma Eğitimi** (Ed. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan) İstanbul, Kriter Yayınları, 1-51.

Şen, E.: 2015 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere Bellek Stratejilerinin Kullanımı," **E-Dil Dergisi**, 4, 64-83.

Temizyürek, F., Başar, U. ve Boylu E.: 2016 "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılara Birden Fazla (Çok) Çatılı Fiillerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar," **Türük Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**, 4/7, 203-219.

Tezel, K.V.: 2020 "Türkçenin Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Eğitimi" **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**, (Ed. H. Karatay) Ankara, Pegem Akademi, 271-313.

Temizkan, M.: 2010 "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi," **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27, 621-643.

Tolar, E.: 2019 **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Yazım Yanlışları (OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ),"** Ondokuz

Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı.

Thornbury S.: 2006 **An A - Z of ELT: A Dictionary Of Terms And Concepts Used In English Language Teaching**, Oxford, Macmillan.

TDK: 2024 "ana", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 26.08.2024.

TDK: 2024 "ana dil", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 26.08.2024.

TDK: 2024 "ana dili", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 27.08.2024.

TDK: 2024 "dil", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 26.08.2024.

TDK: 2024 "okuma", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 04.09.2024.

TDK: 2024 "iletişim", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 05.09.2024.

TDK: 2024 "yöntem", **Türk Dil Kurumu Sözlükleri** (Çevrimiçi) https://sozluk.gov.tr/ , 15.09.2024.

Yağmur, K.: 2018 "Yabancılara Türkçe Öğretimi- Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları" **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed. M. Durmuş, A. Okur) Ankara, Grafiker Yayınları, 181-200.

Vajehyab: 2025 Dehkhoda Farsça Çevrimiçi Sözlük, https://vajehyab.com/dehkhoda/%D9%84%D8%BA%D8%AA , 12.08.2025.

Yalçın, S.K. ve Şengül, M.: 2007 "Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri," **Turkish Studies/Türkoloji Araştırmaları**, 749- 769.

Yavuz, M.: 2010 "An Analysis of School Principals' Listening Skills According to Teacher Feedback," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 292-306.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.: 2021, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 12. baskı, Ankara, Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yılmaz, M.Y.: 2020 "Türkçe Eğitiminde Konuşma Eğitimi," **Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış,** (Ed. A.Z. Güven) Ankara, Pegem Akademi, 65-80.

Yurdakal, İ.H. ve Susar Kırmızı, F.: 2022 "Yazma Yöntem ve Teknikleri," **Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi** (Ed. B.B. Ayrancı ve A. Başkan) Ankara, Pegem Akademi, 129-175.

Zıllıoğlu, M.: 2020 **İletişim Nedir?,** İzmir, Cem Yayınevi.

Wardhaugh R.: 1970 "The Contrastive Analysis Hypothesis", **TFSOL Quarterly**, 4/2, 123-130.

Williams, J. D.: 2003 **Preparing to Teach Writing: Research, Theory, and Practice.** Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazma becerisindeki iletişimsel dil yetkinliklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Formda size ait kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen sorulara ilişkin cevaplarınızda doğru bilgileri veriniz. Yazmış olduğunuz bu bilgiler araştırmanın amacı dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Pınar Köken Aslan

1. **Cinsiyetiniz:**

   Kadın ( ) Erkek ( )
2. **Yaşınız:**
3. **Ülkeniz:**
4. **Ana diliniz:**
5. **Bildiğiniz diğer yabancı diller:**
6. **Mezuniyet dereceniz:**

   İlkokul ( )
   Ortaokul ( )
   Lise ( )
   Lisans ( )
   Yüksek lisans ( )
   Doktora ( )
7. …… yıldır / ……. aydır Türkiye'de yaşıyorum.
8. …… yıldır / …….. aydır Latin alfabesiyle yazabiliyorum.
9. Bu üniversiteye başlamadan önce

   - Türkçe öğrenmeye başladım. ( ) …….dan/den beri Türkçe öğreniyorum.

   - Hiç Türkçe bilmiyordum. ( )

EK 2: Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

T.C. İstanbul Üniversitesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı kapsamında Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Pınar Köken Aslan tarafından yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ana Dili Arapça ve Farsça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Dilsel Yetkinlikleri Üzerine Bir Araştırma: B1 Örneği" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmanın konusu; ana dili Arapça ve Farsça olan B1 seviyesi öğrencilerinin Türkçe öğrenirken yazılı anlatım becerisinde yaptıkları yanlışları tespit edip Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki "Dilsel Yetkinlikler" başlığına göre incelemek ve karşılaştırmaktır. Çalışmada ana dili farklı olan öğrencilerin ana dillerine göre yaptıkları yanlışların anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılacaktır. Genel amaç yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlamak, özel amaç ise alanda farklı ana dil gruplarına ders anlatım yöntem ve teknikleri açısından bir kaynak sunmaktır.

Araştırmada sizden tahminen 60 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya 80 kişi katılacaktır. Araştırmada toplanan veriler 5 yıl boyunca saklanacak ve 5 yılın sonunda 15.01.2030 tarihi itibariyle yakılarak imha edilecektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın

amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya **…..** e-posta adresi ve **……..**numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Araştırmacının Adı – Soyadı:	**Danışmanın Adı – Soyadı :**
Pınar KÖKEN ASLAN	Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı- Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

E-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;

□ kabul ediyorum. □ kabul etmiyorum. (Lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

EK 3: Etik Kurul Kararı

Tarih ve Sayı: 24.10.2024-2984825

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :E-35980450-663.05-2984825
Konu :Pınar KÖKEN ASLAN

Sayın Pınar KÖKEN ASLAN

İlgi : 27.09.2024 tarih, 2921465 sayılı yazı

Sorumlu araştırıcılığını üstlendiğiniz 2024/385 dosya numaralı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ana Dili Arapça ve Farsça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Dilsel Yetkinlikleri Üzerine Bir Araştırma: B1 Örneği" başlıklı çalışma, Kurulumuzun 07.10.2024 tarih ve 10 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize sunarım.

Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ
Başkan

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı