

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına Yönelik Yanlış Çözümlemesi

An Error Analysis on TFL Learners' Writings

Arif ÇERÇİ¹

Gaziantep Üniversitesi

Serdar DERMAN²

Gaziantep Üniversitesi

Mehmet BARDAKÇI³

Gaziantep Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 seviyesinde öğrenime başlayıp, C1 seviyesinde sertifika alarak öğrenimini tamamlamış Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yoluyla betimlemektir. Araştırmanın verileri, 14 öğrencinin kur atlama sınavlarındaki yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Toplanan veriler dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-noktalama yanlışları olarak gruplandırılmıştır. Belirlenen yanlışların oranları ve kategorik dağılımları yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, istatistiksel olarak analiz edilmiş ve öğrencilerin yanlışlarının kur seviyelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Değerlendirilen yanlışlar dilsel yanlışlarla sınırlı tutulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, yazılı anlatım, yanlış çözümlemesi

Abstract

The main purpose of the present study is to identify and represent TFL learners' writing errors through error analysis. All the learners started learning Turkish as foreign language with A1 (beginner) level and completed the process by taking C1 (advanced) certificate in TÖMER at Gaziantep University. The data of the present study were collected from 14 students' writings in proficiency exams for each level. The data were grouped as grammatical, syntactic, spelling, punctuation, and word choice errors. The ratio and categorical distributions of identified errors were analyzed through error analysis. The data were analyzed through statistical procedures in an effort to determine

¹ Yrd. Doç. Dr., Arif ÇERÇİ, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, E-Mail: arifcerci@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr., Serdar DERMAN, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, E-Mail: serdarderman@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Mehmet BARDAKÇI, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, E-Mail: mbardakci@gmail.com

whether error types differ according to the levels of the students. The errors in this study are limited to the linguistic and intralingual developmental errors.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, writing skill, error analysis

Giriş

Türkçede yanlış sözcüğü Güncel Türkçe Sözlük'te "bir kurala, bir ilkeye, bir gerçeğe uymama durumu, yanlış, hata" (www.tdk.gov.tr) olarak açıklanırken Bilim ve Sanat terimleri Sözlüğü'nde yanlış terimi "Doğru olmayan, biçimsel düşünme yasalarına uymayan. 2. Düşünülen şeyle uyuşmayan. Karşıtı bk. doğru T.: hatalı Lat.: falsus İng.: wrong Fr.: faux Alm.: falsch" (www.tdk.gov.tr) olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle Türkçe sözlüklerde yanlış ve hata kavramlarının eşdeğer olarak birlikte anıldığı, yanlış ve hata sözcükleri arasında anlamsal olarak herhangi bir ayırım yapılmadığı görülmektedir. İngilizcede ise bu iki terim farklı sözcüklerle karşılanmakta, yanlış sözcüğünün karşılığı olarak "error", hata sözcüğünün karşılığı olarak "mistake" sözcüğü kullanılmaktadır. Ellis (1997) bu iki sözcüğün anlam olarak farklı olduğunu belirtmektedir. Bilgi dağarcığındaki boşluktan kaynaklanan yani doğru bilgi eksik olduğu için öğrenenin yaptığı yanlışlar için 'error' sözcüğünü kullanırken, öğrenenin doğrusunu bildiği hâlde çeşitli nedenlerle (yorgunluk, dalgınlık gibi) yaptığı hatalar için 'mistake' sözcüğünü kullanmaktadır. Bu noktada 'error' sözcüğü, öğrenenin bilgisiyle ilişkilendirilirken 'mistake' sözcüğü, öğrenenin performansı ile ilişkilendirilmektedir. Ellis'le aynı doğrultuda görüşler öne süren Erdoğan (2005), hata yaptığının farkına varması sağlanırsa, öğrenenin hatasını kendisinin düzeltebileceğini çünkü öğrenenin doğruyu bildiğini, dikkatsizlik ya da yorgunluk gibi bir durumun hataya neden olduğunu, yanlışta ise öğrenenin doğrusunu bilmediği için bu yanlışta kendi başına düzeltmesinin söz konusu olamayacağını belirtmektedir.

Öğretimde, öğrencilerin yaptığı yanlışlarla ilgili farkındalıklarının belirlenmesi için öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi gerekir. Öğrenci, yanlış sürekli olarak tekrarlıyorsa öğrencinin bilgi eksikliği söz konusudur. Ancak öğrenen zaman zaman doğru, zaman zaman yanlış yapıyorsa bu durumda, öğrencinin doğruyu bildiği fakat çeşitli nedenlerle yanlış yaptığı düşünülür ve o yanlış "hata" olarak değerlendirilir (Ellis, 1997). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin yanlışlarının yanlış ya da hata olarak adlandırılabilmesi için kullanılan iki önemli yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar karşıtsal çözümleme ve yanlış çözümlemesidir.

Karşıtsal Çözümleme ve Yanlış Çözümlemesi

1950 ve 1960'lı yıllarda dil öğrenim ve öğretim yaklaşımları, davranışçı kuramdan çok etkilenmiştir. Bu kuram, dil öğrenmeyi taklit etme-pekiştirme süreci veya uyarıcı-tepki sonucu alışkanlık oluşturma süreci olarak kabul etmektedir (Crystal, 2006). Bu yaklaşım, ikinci dil ediniminde ortaya çıkan yanlışları ana dil alışkanlıklarının öğrenilen dile yansımaları olarak değerlendirmektedir. Buna göre yabancı dil öğrenenler, ana dilleriyle benzerlik

gösteren konuları daha kolay öğrenirken (pozitif transfer) ana dillerinde karşılığı olmayan hedef dildeki unsurları daha zor öğrenmektedir (negatif transfer). İkinci dil öğrenenler, genellikle ana dilde karşılığını bildiği kelimeleri ve yapıları anlamlandırarak ikinci dili daha kolay öğrenirler (Lado, 1957; Carroll, 1964; Larson-Freeman & Long, 1991; Ellis, 1994).

Karşıtsal çözümleme, ilk olarak 1941 yılında Benjamin Lee Worf tarafından (Odlin, 2013) kullanılmasına rağmen Charles Fries, karşıtsal çözümlemenin kurucusu olarak kabul edilmektedir ve Robert Lado'nun 1957 yılında yayımladığı "Kültürlerarası Dil Bilim" (*Linguistics across Cultures*) adlı kitabı ile karşıtsal çözümleme, uygulamalı dil bilim alanındaki popüler konulardan birisi olmuştur. Karşıtsal çözümleme, karşılaştırmalı dil biliminin başvurduğu bir yöntemdir. Karşılaştırmalı dil bilime göre ana dil ile hedef dilin benzeşen ve farklılaşan yönlerinin bilinmesi yabancı dil öğretimini daha etkili hale getirecektir. Bu benzeşen ve farklılaşan yönlerin belirlenmesinde karşıtsal çözümlemeye başvurulmaktadır (Vardar, 2002). Fries (1945) ve Lado'ya (1957) göre sistemli bir karşılaştırma sonucunda iki dil arasındaki farklı ve öğrenmede güçlük yaratabilecek unsurların bilinmesi ikinci dil ediniminde izlenecek yolun belirlenmesinde etkili olacaktır. Karşıtsal çözümlemeyle ilgili öğrencinin yanlışlarının öngörülmesi konusunda çeşitli görüşler vardır.

Karşıtsal çözümlemeyi yanlışları önceden belirlemede ve açıklamada güçlü bir yaklaşım olarak görenler, ikinci dil edinim sürecindeki yanlışları ana dilden farklılaşmaya bağlamakta ve yanlışların öngörülebileceğini savunmaktadırlar (Ellis, 1994). Ergenç (1983) de öğrenenin ana dili ile hedef dili arasında benzeşen yönlerin kolay; farklılaşan yönlerin ise zorlukla öğrenilebileceği görüşündedirler. Karşıtsal çözümlemeyi yanlışları ön görmede zayıf olarak değerlendirenler ise muhtemel yanlışlara dair önceden tahminde bulunmak yerine gözlenebilen yanlışların açıklanmasını daha doğru bulmaktadırlar. Çünkü dil öğretiminde öğrenenin karşılaşacağı bütün güçlüklerin ana dil ile hedef dilin karşılaştırılmasıyla ön görülmesi olanaksızdır (Wardhaugh, 1970). Bir başka görüş ise öğrenenin ana diliyle hedef dili arasındaki farklılıkların az olmasının doğru genellemeyi engellediği ve ana dilinden aktarıma yol açtığı yönündedir (Oller & Zia Hosseiny, 1970; akt. İşler, 2002)

Karşıtsal çözümlemeye dair bütün bu görüşleri savunanların ortak yönü ikinci dil ediniminde ortaya çıkan yanlışların kaynağını ana dilde aramalarıdır. Fakat bu düşünceyle bağdaşmayan husus, yapılan yanlışların büyük bir bölümünün ana dil ile ilişkilendirilerek açıklanamaması ve öngörülememesidir. Karşılaştırmalı dil biliminin ve bu bağlamda karşıtsal çözümlemenin yabancı dil öğretimine olan katkıları yadsınamaz. Ancak öğrencilerin yaptıkları yanlışların tamamını ana dili kaynaklı olarak açıklamak olanaksızdır. Ana dilinden kaynaklanan yanlışlar, öğrenenin yanlış yapma nedenlerinden sadece biridir (Dede, 1985). Bundan dolayı öğrenenin yanlış yapma ve öğrenme güçlüğü yaşama nedenlerini belirlemede bir başka yöntem ihtiyacı duyulmuştur. Bu gereksinim yanlış çözümlemesini ortaya çıkarmıştır.

Esasını davranışçı kuramın biçimlendirdiği karşıtsal çözümlemeye bir alternatif olarak ortaya çıkan yanlış çözümlemesi, dayanağını bilişsel kuramın oluşturduğu, karşılaştırmalı dil bilimin varsayımlarını yoklayan, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getiren yöntemdir (Dede, 1985).

Yanlış çözümlemesinin somut verilere dayalı olması onu karşıtsal çözümlemenin varsayıma dayalı, karmaşık teorilerinden uzaklaştırmanın yanında, bütün yanlış türlerini ele alması yönüyle de daha kapsamlı hâle getirmektedir (Sridhar, 1976).

Corder'a göre (1967) yanlışları çözümlmek, dili öğrenenlerin yaşadığı öğrenme süreci, gelişim özellikleriyle uyguladıkları öğrenme stratejilerine açıklık getirmesi bakımından önemlidir. Richards (1971) ise yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan yanlışları, ana dili öğrenme sürecinde yapılan yanlışlarla aynı bağlamda ele almakta ve ikinci dil edinim sürecindeki yanlışların sistematik olduğunu savunmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle öğrencilerin yanlışlarının değerlendirilmesinde yanlış çözümlemesinin kullanılması, öğretim sürecinin bütün paydaşlarına dönük çeşitli yararlar sağlayacaktır.

Erdoğan (2005), yanlış çözümlemesinin bilim dünyasına yönelik yararlarını vurgulamış ve bu yöntemin dil bilimsel çalışmalara katkısından söz etmiştir. Bununla birlikte yanlış çözümlemesinin öğretmenler için izlenceden öğretim tekniklerine, geribildirime kadar birçok alanda yararlı olacağını da belirtmiştir. Ellis (1997), yanlış çözümlemesinin öğretmene dönük yararlarından birinin öğrencilerin yanlışlarının türünün öğretmen tarafından bilinmesi olarak açıklamaktadır. Yanlışların öğrenciye dönük yararını ise yanlışları düzeltirken öğrencilerin doğrusunu öğrenmeleri olarak görmektedir. Yanlışlar öğrencinin öğrenme süreçlerini, kullandığı öğrenme stratejilerini göstermesi ve yaptığı yanlışlarla doğruyu öğrenmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu yanlışların çözümlenmesi öğrenci, öğretmen ve araştırmacılar açısından oldukça önemli ve yararlıdır (Karra, 2006).

Yanlışların Kaynağı

Yanlışlar, ana dili kaynaklı ve dil içi olarak iki gruba ayrılmaktadır. Dil içi yanlışlar, öğrenenlerin ana dilleri farklı da olsa bütün hedef dili öğrenenlerde görülebilmektedir. Bu nedenle bu tür yanlışlar belirli ana dillerle sınırlı değildir. Bu tür yanlışlar hedef dili yanlış ya da eksik öğrenme sonucu ortaya çıkmaktadır. Hedef dilde öğrenilen bir yapının öğrenilmekte olan bir başka yapıyı etkilemesi sonucu ortaya çıkabilmektedir (Ellis, 1997).

Richards'a göre "dil içi yanlışlara neden olan dört unsur vardır. Bunlardan ilki aşırı genellemedir. İkincisi kuralların kural dışı alana taşınmasıdır. Üçüncüsü kuralların eksik uygulanmasıdır. Sonuncusu ise öğrenenin kuralı tam olarak anlayamamasıdır" (1974, s. 174-176).

Hedef dilin anlama ve anlatma süreçleri ana dilden farklıdır. Ancak ana dil kaynaklı yanlışlarda bu farklılık göz ardı edilmektedir. Öğrenen, ana dilinin

yapılarını hedef dile taşıyarak anlama ve anlatma eğilimindedir. Bu durumun sonucu olarak yanlışlar ortaya çıkmaktadır (Ellis, 1994).

Lott (1983) ve Ellis (1997) ana dil kaynaklı yanlışların hedef dilde görülen yanlışlar olduğunu belirtmektedir. Fakat bu tür yanlışlar olumsuz aktarım sonucu olduğundan, izlerini ana dilde aramak gerekmektedir.

Brown'a göre (1994) öğrenenlerin yanlışları; gereksiz ek ya da sözcük kullanılması, kullanılması gereken bir ek ya da sözcüğün kullanılmaması, kullanılması gereken bir sözcüğün yerine yanlış bir sözcüğün kullanılması ya da öğelerin olması gerekenden farklı bir dizilimle bir araya gelmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın Taraması

Ersoy (1997) " Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil bilgisi Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını fonetik, morfolojik, semantik ve yazım kuralları açısından değerlendirmiştir. 270 öğrencinin yazılı anlatımında sesbilim açısından en çok yanlış büyük ünlü uyumuna ilişkindir. Biçimbilim açısından en çok yanlış eylem çekimindedir. Söz dizimi bakımından en çok yanlış nesne yüklem uyumsuzluğundadır. Yazım konusunda sayıca ilk sıradaki yanlış, sözcüklerin yazımıyla ilgilidir. Ersoy yanlış çözümlemesiyle ilgili çalışmalarda derinleşmenin Türkçenin öğretimine katkı sunacağı sonucuna ulaşmıştır.

Subaşı (2010) Ankara Üniversitesi Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyon hatalarını değerlendirmiştir. Temel, orta ve ileri düzeyde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyon sınav kâğıtlarından elde edilen verilere göre ana dili Arapçanın Türkçeye etkisi sonucu oluşmuş hatalar önemli yer tutmaktadır.

Albayrak'ın (2010) çalışma grubu Türkçe öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kültürler Fakültesi Türkoloji Bölümü II. ve III. sınıflarında öğrenim gören 35 öğrenciden oluşmaktadır. Ana dili Moğolca olan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları dil bilgisi yanlışlarını belirlemek amacıyla öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yoluyla değerlendirmiştir. Çalışmanın sonunda ulaşılan verilerden hareketle ana dili Moğolca olanlara Türkçe öğretiminde dikkate alınması gereken hususlar sıralanmıştır.

Bölükbaş (2011), çalışmasını İstanbul Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 öğrenciyle yapmıştır. Yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda 372 yanlış belirlemiştir ve bu yanlışların %16.39'unun dil bilgisi, %13.17'sinin sözdizimi, %15.59'unun sözcük seçimi ve %54.58'inin yazım ve noktalama yanlışları olduğunu bildirmiştir.

Büyükkiz ve Hasırcı (2013) çalışmalarının verilerine Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de B seviyesinde 42 öğrenciye yazdırdıkları kompozisyonlarla ulaşılmıştır. Toplanan verileri yanlış çözümleme yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda tespit edilen yanlışlardan %31'i dil bilgisel, %9,9'u söz dizimsel, %44.46'sı yazım ve noktalama ve %14.4'ü de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır.

Şahin (2013) araştırmasını Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER'de yapmıştır. Türkçe öğrenen 23 yabancı uyruklu öğrencinin yazılı anlatımlarını ek yanlışları bakımından yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmiştir. Öğrencilerin hâl, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çoğul eklerinde daha çok hata yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Emiroğlu (2014), Mevlana Üniversitesi TÖMER'de gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin dil bilgisi ve yazım konusunda yaşadığı zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla üçlü derecelendirme sistemiyle hazırladığı ölçeği yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 51 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok zorlandığı konuların sestestlik, edatlar, fiilimsiler, deyimler, şahıs ekleri, iyelik ekleri, ünlü türemesi, bağlaçlar, ek eylem gibi konular olduğunu; daha az zorlandığı konular olarak ise gerçek anlam, somut anlam, isimler, fiiller, büyük harflerin kullanımı, çokluk eki, soru eki, olumsuzluk eki ve cümlelerin öğeleri gibi konular olduğunu belirlemiştir.

Ak Başoğlu ve Can (2014), çalışmalarını Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul-Taksim Şubesinde Türkçe öğrenen Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerle yürütmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve tarama yöntemiyle değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda dilbilgisel hatalar çoğul ekleri, ad durumu ekleri, söz dizimi, isim ve sıfat tamlamaları, adlaştırma, sıfatlaştırma ve ortaç, dilek-şart kipi, deyimler ve eylemler/eylem çatıları, ses olayları ve uyumu, özne- yüklem uyumu gibi konularda sıklık gösterirken, yazımdan kaynaklı hataların çoğunluğu ses ve sözcük temellidir.

İsloğlu (2014), çalışmasını İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Akademi Türk'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen otuz öğrenciyle yapmıştır. Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımıyla ilgili yanlışları belirlemeyi ve nesne durum ekiyle yaşanan sorunları nitel olarak ele almayı amaçlamıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin nesne durum ekinin kullanımıyla ilgili sorunlar yaşadığına işaret etmektedir.

İnan (2014), araştırmasını Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 71 İranlı öğrenciyle yürütmüştür. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirmiş, yazım ve noktalama, ses bilgisi, sözcük-anlam, biçimbilim, söz dizimine ilişkin yanlışlarla süreç temelli yanlışları belirlemiştir.

Aytan ve Güney (2015) çalışmalarının verilerini Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen 16 öğrencinin yazılı anlatımlardaki yanlışları çözümleyerek elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda ana dili Farsça, Boşnakça, Arapça ve Lala olan öğrencilerin yazımsal yanlışlarının; ana dili Hausa, Malayca ve Shona olan öğrencilerin ise biçimbilimsel yanlışlarının diğer yanlışlardan daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çetinkaya (2015), araştırmasını Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 50 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları dilsel, bilişsel işleme ve iletişimsel özelliklerine göre çözümlenmiştir. Dilsel yanlışların çözümlenmesi sonucunda, yanlışların yarısından fazlasının biçim bilimsel (%51.93), diğer yanlışların % 16.91'inin söz dizimsel, %15.73'ünün yazımsal ve %15.43'ünün sözcüksel-anlamsal olduğunu ortaya koymaktadır.

Sarıca ve Od (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin tamlamalar konusunda yaptıkları hataları belirlemeyi amaçlamıştır. Pamukkale Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde A ve B düzeyinde öğrenim gören 29 öğrencinin yazılı anlatımlarıyla araştırmalarının verilerini toplamışlardır. Yanlış çözümlene yaklaşımıyla verileri çözümlenmişler, yanlışların çoğunun tamlayan ve tamlanan eklerinin kullanılmamasından kaynaklandığını belirlemişlerdir.

Yılmaz ve Bircan (2015) çalışmalarını Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER'de yapmışlardır. A2 seviyesinde 22 yabancı öğrenciye yazdırılan kompozisyonlarda yer alan yanlışları, yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Yanlışların %5, 7'si sözcük seçimi, %7,1'i söz dizimi, %22,9'u dil bilgisi ve %64,9'u da yazım ve noktalama kaynaklı yanlışlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlenmesi yöntemiyle değerlendirmektir.

Yöntem

Nitel desene sahip araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır." (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 227)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören 20 öğrenci arasından öğrenimine A1 düzeyinden başlayıp C1 seviyesinin sonuna kadar sürdüren 14 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri şu şekildedir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ükelere Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ülke	f	%
Afganistan	3	21
Çad	1	7
Filistin	1	7
Gambiya	1	7
Gana	1	7
Kenya	2	14
Pakistan	1	7
Ruanda	1	7
Somali	1	7
Tunus	1	7
Zambiya	1	7
Toplam	14	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya Afganistan'dan üç, Kenya'dan iki, Pakistan, Çad, Filistin, Gambiya, Gana, Ruanda, Somali, Tunus ve Zambiya'dan birer öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kız	7	50
Erkek	7	50
Toplam	14	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgileri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yedisi (%50) erkek, yedisi (%50) kız öğrencidir.

Tablo 3. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Türkçe Öğrenme Düzeyi	Türkiye’de bulunma Süresi	f	%
A1	0-2 Ay	14	%100
A2	2-4 ay	14	%100
B1	4-6 ay	14	%100
B2	6-8 ay	14	%100
C1	8-10 ay	14	%100

Tablo 3’te öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin tamamının Türkiye’ye aynı zamanda geldiği ve aynı sürelerde dil öğrenmeye başladıkları, yani A1 düzeyinde 0-2 ay, A2 düzeyinde 2-4 ay, B1 düzeyinde 4-6 ay, B2 düzeyinde 6-8 ay ve C1 düzeyinde de 8-10 ay süresince Türkiye’de buldukları görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Öğrenim Düzeyi	f	%
Lisans	10	71
Yüksek Lisans	3	21
Doktora	1	7
Toplam	14	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim düzeyleriyle ilgili bilgiler Tablo 4’te verilmiştir. Öğrencilerden 10’unun (% 71) lisans, üçünün (% 21) yüksek lisans, birinin de (% 7) doktora düzeyinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar Türkçe eğitimi almış 14 yabancı uyruklu

öğrencinin kur atlama sınavlarındaki yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Öğrencilerden sırasıyla A1, A2, B1, B2 ve C1 kur atlama sınavlarında şu konularda metin yazmaları istenmiştir:

A1. Ailenize mektup yazınız? (Şimdi nerede yaşıyorsunuz? Burası nasıl bir yer? Bu yerin içinde ve etrafında neler var?)

A2. Türkiye’den bir arkadaşınız sizin ülkenize misafir olarak geliyor, onunla bir gününüzü nasıl geçirirsiniz?

B1. Günümüzde teknoloji insanların hayatını kolay hâle getiriyor. Hayatımızda teknolojik eşyalar (buzdolabı, bilgisayar, cep telefonu...) olmasaydı hayatımız nasıl olurdu?

B2. Günümüzde teknolojinin neden olduğu çevre kirliliği hakkında bir kompozisyon yazınız.

C1. Ülkenizden ayrılmış yaklaşık dokuz ay oldu. Bu dokuz ay içinde hayatınızda neler değişti? Kompozisyon kurallarına uygun biçimde yazınız.

Toplanan kompozisyon kâğıtları yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, ilk önce “dil bilgisi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları” olarak gruplandırılmıştır. Çalışma grubundaki birey sayısının azlığı (n=14) ve verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle verilerin analizinde parametrik olmayan test kullanılmıştır. “Bu nedenle aynı grup üzerinde farklı zamanlarda yapılan ölçümlerin anlamlılığı ‘Friedman Test’le ölçülmüştür” (Field, 2009, s. 573). Son olarak öğrencilerin yanlışları yanlış çözümleme yaklaşımına göre dilsel gelişim yanlışları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Öğrencilerin Düzeylere Göre Dil Bilgisi Yanlışlarının Toplam Yanlışları İçindeki Ortalamaları

Seviye	n	\bar{X}	Ss.	Anlamlılık Düzeyi
A1	14	20.67	17.74	
A2	14	45.84	11.16	0.002
B1	14	50.96	25.41	p<0.05
B2	14	48.30	13.85	Anlamlı
C1	14	45.43	17.48	

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi yanlışlarının düzeylere göre toplam yanlışlar içindeki ortalamasının en düşük olduğu düzey % 20.67 ile A1 seviyesidir. Bu ortalama A2 seviyesinde % 45.84, B1 seviyesinde % 50.96, B2 seviyesinde % 48.30 ve C1 seviyesinde % 45.43 olarak belirlenmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi kategorisinde yaptıkları yanlışların toplam yanlışlara oranlarının kur seviyelerine göre farklılaştıkları görülmektedir. Bu noktada dil bilgisi kategorisindeki en düşük yanlış ortalamasının A1 kurunda (%20.67), en yüksek yanlış ortalamasının B1 kurunda (%50.96) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin farklı kurlarda yapmış oldukları dil bilgisi kategorisindeki yanlışların dağılımları istatistiki olarak .002 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kur seviyelerine göre öğrencilerin yanlışlarının artması ve azalması, öğrenci başarısından ziyade her bir kur içerisindeki dil bilgisi konularının müfredattaki dağılımı ve her bir kur seviyesinde öğrencilerin dil bilgisel becerilerinin değerlendirilmesiyle ilişkilendirilebilir. Bu noktada, öğrenci yanlışlarının A1 seviyesinde daha düşük oranda ortaya çıkması, A1 seviyesinde öğrencilerin daha çok iletişimsel becerilerinin öncelikli olması ve diğer kur seviyelerine göre A1 kurunda dil bilgisi konularının daha az ve basit olması açıklanabilir.

Dil Bilgisi Yanlışlarından Örnekler

Dil bilgisi yanlışlarının belirlenmesinde ad durum eklerinin, çoğul ekinin, kip eklerinin, kişi eklerinin, sözcük türlerinin uygun kullanımı dikkate alınmıştır.

Benim odam numaram 1203. (A1, Çad)

Bazen öğle yemeği için yemekhane giderim.(A1, Pakistan)

Orada üç tane tarihi binalar var (A2, Somali)

Benim arkadaşım gitar çalmağa öğrenmek istiyor(A2, Gambiya)

Yediğimiz yemekler giydiğimiz elbiseler, kullandığımız elektronik (cep telefonu, bilgisayar ve televizyon) her şey teknoloji aittir.(B1, Ruanda)

Ama bugünlerde hayat eskiden gibi değildi.(B1 Tunus)

Günümüzdeki çevre kirliliği sebepleri çok şey var.(B2, Zambiya)

Çevre temizlemek için çabamıyor (B2, Filistin)

Tüm insanlar çok yardım sever, güler yüzlü olduğunu fark ettim.(C1, Gana)

Türkiye'ye geldiğimde yaklaşık dokuz ay oldu. (C1, Afganistan)

Bu nedenle hayatımıza çok memnunum ve çok teşekkür ediyorum.(C1, Kenya)

Tablo 5. Öğrencilerin Düzeylere Göre Söz Dizimi Yanlışlarının Toplam Yanlışları İçindeki Ortalamaları

Seviye	n	\bar{X}	Ss.	Anlamlılık Düzeyi
A1	14	13.69	17.62	
A2	14	10.23	7.98	0.042
B1	14	6.45	13.14	p<0.05
B2	14	3.85	7.52	Anlamlı
C1	14	9.09	9.05	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin söz dizimi yanlışlarının A1 düzeyine ait ortalaması % 13.69, A2 seviyesinde % 10.23, B1 seviyesinde % 6.45, B2 seviyesinde % 3.85 ve C1 seviyesinde % 9.09 olarak belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin söz dizimi yanlışlarının, düzeylere göre toplam yanlışlar içindeki ortalamasının en düşük olduğu düzey % 3.85 ile B2 seviyesidir. Bu ortalama A1 seviyesinde % 13.69, A2 seviyesinde % 10.23, B1 seviyesinde % 6.45 ve C1 seviyesinde % 9.09 olarak belirlenmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin söz dizimi kategorisindeki yanlışlarının yaptıkları toplam yanlışlara oranlarının kur seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada söz dizimi kategorisindeki yanlış ortalamalarının A1 kurundan, B2 kuruna kadar azaldığı görülmektedir. C1 kurundaki yanlış oranının B2 kurundaki yanlış ortalamalarına göre yükseldiği, A1, A2 kur seviyelerindeki yanlış ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı kurlarda yapmış oldukları söz dizimi kategorisindeki yanlışların dağılımları istatistiki olarak .042 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kur seviyelerine göre öğrencilerin söz dizimsel yanlışlarının azalması, süreç temelli olarak öğrencilerin her bir kurda kazanmaları gereken söz dizimsel becerileri edinmiş olmalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin söz dizimsel yanlışlarının C1 seviyesinde B1 ve B2 kurlarına göre daha yüksek oranda ortaya çıkması, C1 seviyesinde öğrencilerden diğer kurlarda kullanmadıkları farklı cümle yapılarını uyumlu bir biçimde ve bir arada kullanmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Söz Dizimi Yanlışlarından Örnekler

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tümceler, Türkçenin söz dizim özelliklerine göre değerlendirilmiştir.

Türkiye çok bir güzel ülke.(A1, Gana)

Gaziantep bir tarihi ve büyük şehirdir.(A1, Somali)

Ben bir küçük kasaba kalıyorum.(A2, Ruanda)

Denize bir saat uzakta bir normal ev yaşıyorum.(A2, Zambiya)

Zaten bu teknolojik eşyaya alıştık ve hayatımız büyük bir yer ona verdik.(B1, Tunus)

Türkiye gittikçe memnunum ve alışıyorum. (B2, Çad)

Türkiye'ye ilk geldiğim günden hayatım değişti. (B2 Filistin)

Burada ben öğrendim ki dil öğrenmek insana ne kadar mutlu veriyor. (C1, Pakistan)

Ben umarım hep hayatım bu şekilde geçirir.(C1, Kenya)

Tablo 6. Öğrencilerin Düzeylere Göre Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlıklarının Toplam Yanlıları İçindeki Ortalamaları

Seviye	n	\bar{X}	Ss.	Anlamlılık Düzeyi
A1	14	9.89	11.83	
A2	14	10.95	10.55	0.005
B1	14	14.90	25.81	p<0.05
B2	14	20.90	8.25	Anlamlı
C1	14	18.45	12.28	

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklı yanıtlarına ilişkin A1 seviyesine ait ortalama % 9.89, A2 seviyesinde % 10.95, B1 seviyesinde % 14.90, B2 seviyesinde % 20.90 ve C1 seviyesinde % 18.45 olarak belirlenmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklanan yanıtlarının yaptıkları toplam yanıtlara oranlarının kur seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada sözcük seçiminden kaynaklanan en düşük yanlış ortalamasının A1 kurunda (%9.89), en yüksek yanlış ortalamasının B2 kurunda (% 20.90) olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin farklı kurlarda yapmış oldukları sözcük seçiminden kaynaklanan yanıtların dağılımları istatistiki olarak

.005 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Kur seviyelerine göre öğrencilerin sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlarının artması kur seviyeleri arttıkça öğrencilerin potansiyel sözcük dağarcıklarının da artmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu durumda, öğrencilerin dağarcıklarındaki sözcükleri aktif bir biçimde kullanmakta güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlardan Örnekler

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler anlam ve tür olarak uygunluk bakımından değerlendirilmiştir.

Yurtta kalıyorum ve bu yıl TÖMER’de Türkçe dili öğreniyorum. (A1, Filistin)

Orada hayvanatlar var.(A1, Gana)

Ama bugünlerde hayat eskiden gibi değildi. (A2, Pakistan)

Dünyada insanlar her evde buzdolabı kullanıyor. Mesela insanlar buzdolabında yemek biriktiriyor. (A2, Kenya)

Bu eşyalar olmasaydı hayatımızın nasıl olacağını düşündüğümde pek çok şey kafamıza geliyor. (B1, Afganistan)

Veda için en önemli makine buzdolabı. (B1, Ruanda)

Ayrıca şirketlerden çıkan duman da çevre kirliliği sebep olur. (B1, Gambiya)

Hayvanlara zarar alıyor.(B2, Somali)

Ben ve kuzenim İngiltere gideyazdık ama en sonunda sadece o gitti.(B2, Zambiya)

Ayrıca benim hayatım onların hayatından ne kadar farklı olduğunu anlaştım.(C1, Çad)

Ben Türkiye gelmeden önce Türkiye hakkında daha çok bilmiyordum ama saygı veriyordum. (C1, Tunus)

Tablo 7. Öğrencilerin Düzeylere Göre Yazım ve Noktalama Yanlışlarının Toplam Yanlışları İçindeki Ortalamaları

Seviye	n	\bar{X}	Ss.	Anlamlılık Düzeyi
A1	14	56.27	26.42	0.019
A2	14	33.35	13.67	
B1	14	38.70	24.79	p<0.05
B2	14	26.94	14.06	Anlamlı
C1	14	27.03	22.54	

Tablo 7 incelendiğinde yazım ve noktalama yanlışlarının A1 seviyesine ait ortalaması % 56.27, A2 seviyesinde % 33.35, B1 seviyesinde % 38.70, B2 seviyesinde % 26.94 ve C1 seviyesinde % 27.03 olarak belirlenmiştir. Tablodaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışlarının yaptıkları toplam yanlışlara oranlarının kur seviyelerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışlarının en yüksek oranlardan en düşüğe doğru sıralanması kur seviyeleriyle doğru orantılıdır. A1 seviyesinde % 56.27 olan yanlış oranı A2'de % 33.35'e; B1'de %38.70 olan yanlış oranı B2'de %26,94'e düşmüştür. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin toplam yanlışları içerisinde yazım ve noktalamadan kaynaklanan yanlışlarının oranlarının kur seviyesi arttıkça azaldığı söylenebilir.

Yazım ve Noktalama Yanlışlarından Örnekler

Öğrencilerin sözcüklerin yazımındaki yanlışlarla, cümlelerindeki noktalama yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır.

Tömerde öğretmenlerimiz çok iyi insanla, benim derslerim çok iyi ve güzel geçiyor (A1, Kenya)

Sinemada iki dafa film izledik.(A1, Çad)

Daha sonra biz eski çarşıya gideriz, orada türk eşyalar var (A2, Pakistan)

Okulda, hastanede, karakolda, bankda onunla büyük ve zor matematik sorulara çözümleriz.(A2, Ruanda)

Bilgisay olmasaydı dosyalar çok olurdu.(B1, Somali)

Her ülkeden arkadaşımız ve ailemizi cep telefon ve bilgisayarla arabiliriz.(B1, Filistin)

Bu bomba özellikle kimeyesal bombalar tehlikeli olarak hepsi için zarar olur(B2, Afganistan)

Çöp kutusuna atıyorlar(B2, Gana)

Yemeğimi yapıyordu tabak ve tepsilerimi yıkıyordu (C1, Tunus)

Ülkenizden ayrıldıktan sonra neler değişti demek istersiniz. (C1, Zambiya)

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada, A1, A2, B1, B2, C1 seviyesinde 14 öğrencinin kur atlama sınavlarındaki yazılı anlatımları incelenmiştir. Çalışmaya A1 seviyesinde katılan öğrenciler, değişmeksizin A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde de yer almışlardır. Aynı öğrencilerle yürütülen çalışmada öğrencilerin dilsel yanlışları dört farklı kategoride (dil bilgisi yanlışları, söz dizimi yanlışları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım ve noktalama yanlışları) çözümlenmiştir. Bu yanlışların seviyeye göre farklılaşma durumu belirlenmiş ve istatistiksel olarak sunulmuştur.

Dil bilgisi yanlışlarının toplam yanlışlar içindeki ortalamaları incelendiğinde A1 düzeyinde % 20,67, A2 seviyesinde % 45,84, B1 seviyesinde % 50,96, B2 seviyesinde % 48,40, C1 seviyesinde de % 45,43 olarak görülmektedir. Ortalamaların en düşük olduğu seviye A1 seviyesidir. Bunun nedeni olarak A1 seviyesinde öğrencilere öğretimi yapılan dil bilgisi konularının sınırlı olması görülebilir. Benzer olarak ve çalışma grubu A1 seviyesinde öğrencilerden oluşan araştırmalarda da dil bilgisi yanlışlarının toplam yanlışlar içindeki oranının az olduğu görülmektedir (Ersoy, 1997; Aytan ve Güney 2015). Ersoy'un (1997) çalışmasında bütün seviyelerde yapılmış toplam 694 biçim bilimsel yanlışın 105'i A1 seviyesindeki öğrencilere aittir. Aytan ve Güney (2015) araştırmalarını A1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yanlışlarının ortalamalarını öğrencilerin ana dillerine göre sıralamışlardır. Ana dili Arapça olanlarda yanlışların ortalamalara göre dağılımı % 65,5 yazımsal; % 17,2 ses bilimsel, % 14,9 biçim bilimsel, % 1,1 söz dizimseldir. Ana dili Farsça olanlarda da yanlışların dağılımında söz dizimsel yanlışlardan sonra en az yanlış grubunu dil bilgisi yanlışları oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretimi yapılan dil bilgisi konularının sayısı arttıkça dil bilgisi yanlışlarının da toplam yanlışlar içindeki oranının arttığı söylenebilir. Dil bilgisi açısından en çok yapılan yanlışlar eklerin kullanımına ilişkin olanlardır. Özellikle isim ve fiil çekim eklerinin yanlış kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından alınan "Benim arkadaşım gitar çalmağa öğrenmek istiyor" örneğinde de görüldüğü gibi öğrenciler isimleri fiillere bağlayacak doğru ekleri seçmekte zorlanmaktadır. A1 seviyesinde fiillerin öğretiminin sınırlı olması ve öğrencilerden yazmaları istenen yazılı anlatım türü ve içeriğinin fiilden çok ad kullanımına

uygun olması da temel seviyede dil bilgisi yanlışlarının ortalamasını azaltan bir etken olarak düşünülebilir.

Söz dizimsel yanlışların toplam yanlışlar içindeki ortalamalarının dil bilgisi yanlışlarının aksine temel düzeyde (A1, A2) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yanlışlar A1 seviyesinde % 13,69, A2 seviyesinde % 10,23, B1 seviyesinde % 6,45, B2 seviyesinde % 3,85, C1 seviyesinde % 9,09'luk bir yer tutmaktadır. Bu bulgular Ersoy'un (1997) çalışmasının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Ersoy'un (1997) çalışmasında A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyesinde söz dizimsel olarak toplam 264 yanlış tespit edilmiştir. Bu yanlışlardan 49'u A1, 56'sı A2, %9'u B1, 48'i B2, 30'u C1 ve 36'sı C2 seviyesindeki öğrencilere aittir. Bunun nedeni Ersoy'un (1997) araştırmasında söz dizimsel yanlışlarla ilgili oluşturduğu kategorilerin bu araştırmadaki kategorilerden farklılaşması olabilir. Ersoy söz dizimsel yanlışlara ilişkin "tümce öğelerinin yanlış sıralanması, ad tamlaması yanlışları, sıfat tamlaması yanlışları, adıl tamlaması yanlışları, özne-yüklem uyumsuzluğu, nesne-yüklem uyumsuzluğu, tümleç- yüklem uyumsuzluğu, bağlaç yanlışları" kategorilerini oluşturmuştur. Bu çalışmada ise "anlama göre öğelerin yerli yerinde kullanılması" kategorisinde yanlışlar değerlendirilmiştir. Bulgulardaki farklılaşmanın kategorilerdeki farklılıktan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Söz dizimsel yanlışlar incelendiğinde "*Türkiye çok bir güzel ülke.(A1, Gana)*", "*Gaziantep bir tarihi ve büyük şehirdir.(A1, Somali)*", "*Ben bir küçük kasaba kalıyorum.(A2, Ruanda)*" örneklerinde de görüldüğü gibi öğrencilerin özellikle temel seviyede "bir" sözcüğünü hem belirsiz hem de sayı sıfatı olarak cümlede doğru konumlandıramadıkları görülmektedir. İlerleyen seviyelerde ise "*Ben umarım hep hayatım bu şekilde geçirir. (C1, Kenya)*", "*Türkiye gittikçe memnunum ve alışıyorum. (B2, Çad)*" örneklerinde görüldüğü gibi öğrencilerin sözcük dağarcıkları zenginleştikçe ve öğrenciler farklı cümle yapılarını tanıdıkça öğrencilerin söz dizimsel yanlışları azalmakta, öğrenciler yapı ve anlam olarak daha doğru cümleler kurabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin bütün dil becerilerindeki süreç odaklı gelişimleriyle açıklanabilir.

Sözcük seçiminden kaynaklı yanlışların seviyelere göre ortalamalarında dil bilgisi yanlışlarındaki dağılıma benzer bir sonuçla karşılaşmaktadır. Bu yanlış tipinin A1 seviyesindeki oranı % 9,89, A2 seviyesinde % 10,95, B1 seviyesinde % 14,90, B2 seviyesinde % 20,90 ve C1 seviyesinde % 18,45'tir. Yanlış ortalamalarındaki bu dağılım dil bilgisi yanlışlarının dağılımıyla benzeşmektedir. Bu durum öğrencinin aktif sözcük hazinesiyle açıklanabilir. Öğrenci seviyesi yükseldikçe öğrencinin aktif olarak kullandığı sözcük dağarcığı da artmaktadır. Öğrenci zenginleşen söz varlığı içinde zaman zaman uygun sözcükleri seçmekte zorlanmakta ve yanlış yapabilmektedir.

Yazım ve noktalamadan kaynaklanan yanlışların toplam yanlışlar içindeki payının öğrenci seviyesi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. A1 seviyesinde % 56,27 olan oran, A2 seviyesinde % 33,35, B1 seviyesinde % 38,70, B2 seviyesinde % 26,94, C1 seviyesinde % 27, 03'tür. Ersoy'un (1997) araştırmasında da yazım ve noktalama kaynaklı yanlışların öğrenci seviyesi yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Ersoy (1997), çalışmasında yazım ve

noktalama kaynaklı 279 yanlış belirlemiştir. Bu yanlışların 57'si A1 seviyesinde, 59'u A2 seviyesinde, 52'si B1 seviyesinde, 41'i B2 seviyesinde, 30'u C1 seviyesinde ve 40'i C2 seviyesindeki öğrencilerindir. Öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışlarında "Sinemada iki defa film izledik.(A1, Çad)", "Ülkenizden ayrıldıktan sonra neler değişti demek istersiniz. (C1, Zambiya)", "Bilgisay olmasaydı dosyalar çok olurdu.(B1, Somali)", "Okulda, hastanede, karakolda, bankda onunla büyük ve zor matematik sorulara çözebiliriz.(A2, Ruanda)" örneklerinde görüldüğü üzere ses uyumlarından kaynaklanan yanlışlar önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin yanlışları ile ilgili oluşturulan kategoriler birbirinden bağımsız değildir. Özellikle öğrencilerin ses bilgisi konularından kaynaklanan konuşma yanlışlarının yazım yanlışları olarak yazılı metinlere aktarıldığı düşünülebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretim sürecine yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur:

Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

1. Dil bilgisi konularının öğretiminde diğer becerilerle bütünleşik bir öğretim yapılmalıdır. Dil bilgisi yanlışları konuşma, yazma etkinliklerinde de izlenmeli, yanlış ortaya çıkar çıkmaz geri bildirim verilmelidir.
2. Ses bilgisi konularının öğretiminde yazmayla ilgili etkinliklere ve seslendirme etkinliklerine daha çok yer verilmelidir.
3. Aktif sözcük dağarcığı arttıkça öğrencinin sözcük seçiminden kaynaklı yanlışları da artmaktadır. Özellikle anlam olarak birbiri yerine kullanılan sözcükler ve sesçe benzeşen farklı anlamdaki sözcüklerin belirlenmesi, bu sözcüklerin öğretimine yönelik etkinliklerin sayısının artırılması gerekmektedir.
4. Ders kitapları, öğrencilerin seviyelere göre yaptıkları yanlış türleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılara dönük şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Yanlış çözümlemesiyle ilgili çalışmalarda öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanında sözlü anlatımları da araştırılmalıdır. Her iki anlatım türündeki yanlışlar karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmalıdır.
2. Yanlışların derlendiği metinler sadece yanlışlar açısından ele alınmamalıdır. Metinlerdeki doğru ve özgün ifadelerin merkeze alındığı çalışmalar da yapılmalıdır. Çünkü öğretim sürecinin düzenlenmesinde öğrencilerin yanlışları kadar doğruları da etkilidir. Öğrencilerin doğru ve özgün örneklerle buluşturulması yazma ve konuşmada doğru modelleme açısından son derece önemlidir.

3. Yanlış çözümlemesi çalışmalarında yanlış kategorileri alt birimlere ayrılarak daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılmalıdır.

Kaynakça

- Ak Başoğlu, D. ve Can, F.S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Albayrak, F. (2010) Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 19 Kasım 2015, Ulusal Tez Merkezi.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Karşılaşılan Sorunlar (Yıldız Tömer Örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 3(2), 275-288.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Brown, H. D. (1994). *Principles Of Language Learning And Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Carroll, J.B. (1964). *Language and Thought*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Crystal, D. (2006). *How Language Works*. London: Penguin Books Ltd.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler. *International Journal of Language's Education and Teaching*. 3(1), 164-178.
- Dede, M. (1985). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dil Bilim Ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, (XLVII), 379-380: 123-135.
- Ellis, R.(1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karşılaştığı Zorluklar. *International Journal of Language Academy*. 2(3),99-119.

- Erdoğan, V. (2005), Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (2), 261-270.
- Ergenç, İ. (1983). Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım. *Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı, (XLVII)*. 379-380, 195-206.
- Ersoy, Ş. (1997). Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 19 Kasım 2015, Ulusal Tez Merkezi.
- Field, A. P. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE
- Fries, Charles, C. (1945), *Teaching And Learning English As A Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.
- İsiloğlu, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Nesne Durum Ekinin Kullanımı İle İlgili Yanlışlar ve Çözüm Önerileri. *Route Educational and Social Science Journal*. 1(2), 101-115.
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(9), 619-649.
- İşler, E. (2002), Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi (Çevrimiçi) 27 Kasım 2007, http://www.doquedebiyati.com/nusha/06/011-Emrulah_isler.doc,
- Karra, M.(2006), Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in Language Teaching, (Çevrimiçi) 27 Kasım 2015, <http://www.proz.com/translation-articles/articles/633/>
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Larson-Freeman, D. & Long, M.H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Lott, D. (1983). Analysing And Counteracting İnterference Errors. *ELT journal*,37(3), 256-261.
- Odlin, T. (2013). Contrastive Analysis Hypothesis (CAH). In P. Robinson (Ed.) *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*. 129-130. London: Routledge.
- Richards, J. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.
- Richards, Jack, C. (1974). *A Noncontrastive Aproach to Error Analysis Hypothesis*, Newyork: Longman.
- Sarıca, N. ve Od, Ç. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamlama Algısı Sorunları. *International Journal of Language Academy*. 3(1), 389-398.

- Sridhar, S.N. (1975). *Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage Three Phases of One Goal Studies in Language Learning*. 4 Kasım 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123888.pdf>
- Subaşı Adalar, D. (2010). Tömer'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi. *Dil Dergisi*, 148, 6-16.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (15), 433-449.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*. Çevrimiçi, 15 Aralık 2015 http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=yanl%C4%B1%C5%9F&hngget=md
- Türk Dil Kurumu. *Güncel Türkçe Sözlük*. Çevrimiçi, 15 Aralık 2015 http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.568cf6e8572731.81040334
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının Yanlış Çözümleme Yöntemine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.