

UDK 378; IRSTI 14.35.01

<https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.19>G. PİLTEN¹, S. SİDEKLİ²¹*Doçent Dr. Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
(Kazakistan, Türkistan), e-mail: gulhizp@yahoo.com.tr*²*Prof. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
(Türkiye, Ankara), e-mail: ssidekli@mu.edu.tr***TÜRK DÜNYASI ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE
YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Özet. Araştırmanın amacı, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Türk dünyası ve topluluklarından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yanlış çözümlemesi yöntemi ile değerlendirilmesi ve ortaya koyulan yanlış kaynakları için çözüm önerileri geliştirilmesidir. Bu amaçla öğrencilere yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kompozisyon yazdırılmış, yanlış kaynaklarının ortaya koyulabilmesi için de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları Türk dünyası öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenirken yazılı anlatım çalışmalarında en çok karşılaştıkları problemin sırasıyla yazım ve noktalama yanlışları ve sözcüklerin yanlış kullanımı olduğunu göstermiştir. Bu yanlışların temel sebeplerinin ise aşırı genellemeler, kural kısıtlamalarını bilmeme ve anadilden olumsuz aktarımlar olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci yazım hatalarından oluşturulan diğer bir kategori ise sözcük seçiminde yapılan yanlışlardır. Bu kategoride öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından tekrarlanan durum ise anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım ve kural kısıtlamalarını bilmeme sebebiyle oluşan yanlış sözcük kullanımınıdır. Bundan sonra en çok tekrarlanan yanlışlar ve sebepleri ise sırasıyla, yanlış kavram geliştirme sebebiyle cümle içerisinde gereksiz sözcük kullanımı, aşırı genelleme ve kural kısıtlamalarını bilmeme sebebiyle sözcük atlamaları yapma, anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım sebebiyle anadilden getirilen sözcük yanlışları ve yabancı dillerden Türkçeye geçmiş sözcüklerin kullanımındaki yanlışlıklardır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi, dil öğretimi, yazılı anlatım becerisi, yanlış analizi.

Г. Пилтен¹, С. Сидекли²¹*доктор, доцент**Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Қазақстан, Түркістан қ.), e-mail: gulhizp@yahoo.com.tr*²*доктор, профессор**Муғла Сытқы Кочман университеті
(Түркия, Анкара қ.), e-mail: ssidekli@mu.edu.tr***Түркі дүниесі студенттерінің түрік тілінде жазбаша баяндау дағдыларын
қарастыру мәселесі*****Bize doğru alıntı yapınız:**

Piltен G., Sidekli S. Türk Dünyası Öğrencilerinin Türkiye Türkçesinde Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi // *Ясауи университетінің хабаршысы*. – 2023. – №4 (130). – Б. 221–235. <https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.19>

***Cite us correctly:**

Piltен G., Sidekli S. Turk Duniasy Ogrenjilerinin Turkiye Turkchesinde Yazily Anlatym Becerilerinin Degerlendirilmesi [Evaluation of Written Expression Skills of Students from Turkish World through Error Analysis] // *Iasau universitetinin habarshysy*. – 2023. – №4 (130). – Б. 221–235. <https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.19>

Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінде білім алып жүрген түркі тілдес республикалар мен туыстас қауымдастықтардан келген студенттердің түрік тілінде жазбаша баяндау дағдыларын, сондай-ақ, жол берген қателіктерді жан-жақты талдау әдісімен түзету жолдарын ұсыну болып табылады. Осы зерттеу мақсатына сәйкес, студенттердің жазбаша мәнерлеу әрі баяндау дағдыларын бағалау үшін шығарма жазу ұсынылып, өз кезегінде қателіктерді анықтау үшін арнайы сұхбаттар жүргізілді. Зерттеу нәтижелері түркі тілдес республикалар мен туыстас қауымдастықтардан келген студенттерінің түрік тілін үйренулері барысында кездескен ең көп қиындықтары, орфографиялық және пунктуациялық қателер мен сөздерді орынсыз пайдаланудың жиі кездесетінінен көрсетті. Бұл қателіктердің басты себептері ретінде шамадан тыс жалпылама, емле ережелерін білмеу және ана тілінен кейбір сәйкессіз баламаларды қолдануы екені анықталған.

Оқушылардың емле қателерінен жасалған тағы бір категория – сөз таңдаудағы қателер. Бұл санаттағы оқушылардың барлығы дерлік қайталайтын жағдай – ана тілінен теріс ауысу және ереже шектеулерін білмеу салдарынан қате сөздерді қолдану. Ең көп қайталанатын қателер мен олардың себептері, сәйкесінше, дұрыс емес ұғымдардың дамуына байланысты сөйлемде қажетсіз сөздерді қолдану, ереже шектеулерін білмеуден сөздерді шектен тыс жалпылау және өткізіп жіберу, ана тілінен теріс ауысу салдарынан ана тілінен алынған сөз қателері және шет тілдерінен түрік тіліне ауысқан сөздерді қолданудағы қателер.

Кілт сөздер: түрік тілін шет тілі ретінде оқыту, тілді оқыту, жазбаша баяндау дағдылары, қателерді талдау.

G. Pilten¹, S. Sidekli²

¹Associate Professor, Doctor

*Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Kazakhstan, Turkistan), e-mail: gulhizp@yahoo.com.tr*

*²Professor, Doctor, Mugla Sitki Kocman University
(Turkey, Ankara), e-mail: ssidekli@mu.edu.tr*

Evaluation of Written Expression Skills of Students from Turkish World through Error Analysis

Abstract. The aim of the research is to evaluate the written expression skills of the students from the Turkish world and communities that are studying at Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University by using the error analysis method and to develop a solution proposal for the wrong sources revealed. For this purpose, the composition was printed to evaluate the written expression skills of the students, and negotiations were held so that the wrong sources could be revealed. The results of the research showed that the mistakes most frequently made by Turkish students in written expression studies are spelling and punctuation mistakes and misuse of words. The main causes of these mistakes were determined to be excessive generalizations, not knowing the rule constraints and the main negative transfers.

Another category created from student spelling mistakes is mistakes made in word selection. The situation repeated by almost all students in this category is the negative transmission caused by the mother tongue and the incorrect use of words caused by not knowing the rule restrictions. After that, the most repeated mistakes and their causes, respectively, are the unnecessary use of words in sentences due to developing incorrect concepts, excessive generalization and word omissions due to ignorance of rule restrictions, word errors brought from the mother tongue due to negative transmission from the mother tongue, and errors in the use of words that have passed from foreign languages to Turkish.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, language training, written expression skill, error analysis.

Г. Пилтен¹, С. Сидекли²

¹доктор, доцент

*Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави
(Казахстан, г. Туркестан), e-mail: gulhizp@yahoo.com.tr*

¹доктор, профессор

*Университет Муғла Сьткы Кочман
(Турция, г. Анкара), e-mail: ssidekli@mu.edu.tr*

Оценка навыков письменного изложения обучающихся из тюркского мира

Аннотация. Целью исследования является предоставление студентам из тюркоязычных республик и родственных сообществ, обучающимся в Международном казахско-турецком университете имени Ходжи Ахмеда Ясави, навыков письменного изложения на турецком языке, а также способов исправления допущенных ошибок методом всестороннего анализа. В соответствии с целью настоящего исследования было предложено написать произведение для оценки навыков письменной речи и повествования студентов, а также, в свою очередь, были проведены специальные интервью для выявления ошибок. Результаты исследования показали наибольшие трудности, с которыми столкнулись студенты из тюркоязычных республик и родственных сообществ при изучении турецкого языка, частые орфографические и пунктуационные ошибки и неправильное использование слов. Было обнаружено, что основными причинами этих ошибок являются чрезмерное обобщение, незнание правил правописания и использование некоторых несовместимых альтернатив с родного языка.

Еще одна категория, созданная на основе орфографических ошибок учащихся, - это ошибки при выборе слов. Ситуация, повторяемая почти всеми учащимися этой категории, заключается в неправильном использовании слов, вызванном незнанием ограничений, связанных с переносом и правилами, которые возникают из-за неправильного использования родного языка. Наиболее частыми повторяющимися ошибками и их причинами являются, соответственно, использование ненужных слов в предложении из-за развития неправильных понятий, чрезмерное обобщение и пропуск слов из-за незнания ограничений правил, словесные ошибки из-за отрицательного перехода с родного языка и ошибки в использовании слов, перешедших с иностранных языков на турецкий.

Ключевые слова: обучение турецкому языку как иностранному, обучение языку, навыки письменного изложения, анализ ошибок.

Giriş

Problem. Dil öğretiminde üzerinde önemle durulan temel dil becerilerinden biri de yazılı anlatım becerisidir. Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir [1]. Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir [2]. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde amaç, öğrencileri yazmaya karşı güdülenmiş, yazılı anlatım becerilerini kendi kendilerine değerlendirebilen ve gerekli düzeltmeleri bağımsız olarak yapabilen bireyler yetiştirmektir. Bu

amaca ulaşmada öğretmenler öğrencilere en yoğun öğretimden başlayarak giderek azalan bir destek sağlamalıdır [3]. Bu desteğin arkasındaki dayanak öğrencinin yardımla yapabildiğini zamanla bağımsız olarak yapabilir hale gelmesine kadarki süreçte sağlanan ve giderek azaltılan bir destektir. Bu süreçte öğretmen desteği giderek azalırken öğrenci sorumluluğunun da giderek artması beklenir. Yazılı anlatım becerilerinin hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranış olduğu pek çok kuramın savunduğu bir gerçektir [4].

Araştırmanın Amacı. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Türk dünyası ve topluluklarından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, yanlış çözümlenmesi yöntemi ile değerlendirilmesi ve ortaya koyulan yanlış kaynakları için çözüm önerileri geliştirilmesidir. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi, “Türk dünyası ve topluluklarından öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hatalar nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Belirtilen problemin cevaplanması için aşağıdaki sorulara takip eden sorulara cevap aranmıştır. Türk dünyası ve topluluklarından öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları; (1) hatalar nelerdir?; (2) hataların kaynakları nelerdir?

Araştırmanın Önemi. Yukarıda ifade edildiği gibi dil öğretiminin önemli bir ayağı olarak görülen yazılı anlatım çalışmalarında, öğrenci yanlışlarını düzenli bir biçimde çözümlenmek, gruplandırma güçlük çekilse bile öğretmene ve yabancı dil gereçleri hazırlayan kişiye öğrencinin yabancı dili öğrenmede karşılaştığı güçlüğü niteliği hakkında bilgi vermesi ve dilin hangi yönleri üzerinde daha çok durulması gerektiği açıklaması bakımlarından yanlış çözümlenme yöntemi etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Buna ek olarak, literatürde, dil becerileri arasında, diğerlerine göre daha zor kazanılacağı ifade edilen yazma becerisinin değerlendirilmesi yoluyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil öğrenmede yaptıkları hataların betimlenmesinin, hata kaynaklarına dayalı olarak öneri geliştirilebilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kavramsal çerçeve. Yazma zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir [5]. Bu yönüyle yazma, planlama, bir araya getirme, düzenleme, gözden geçirme gibi birçok bilişsel becerinin koordinasyonunu gerektiren uygulamalarla yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir [6]. Dil bilim uzmanlarına ve eğitimcilere göre dört temel dil becerisi içerisinde en zor gelişeni yazma becerisidir [7]. Yazılı anlatım pek çok alt beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreçtir [1]. Bunun nedeni bir metni oluştururken birçok bilişsel, dilbilimsel ve fiziksel işlemle birlikte metnin nasıl yazılacağı (metin yapısı), kime yazılacağı (hedef kitle) ya da niçin yazılacağı ilişkilendirilerek bir kompozisyon oluşturulmaya çalışılmasının zorluğudur. Yazılı anlatım becerileri, sadece öğrenen için değil; konuya ilişkin yeterince bilgisi ve deneyimi olmayan öğretmenler için de öğretilmesi zor bir beceridir [2].

Öğrenciler tarafından oluşturulan yazma çalışmaları aracılığıyla onların yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi önemli bir konudur. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarının belirlenmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme etkinliğinin içinde bulunması gerekir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme aşamaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır [8].

Dil öğretim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi bunlardan biridir. Yanlış çözümlenmesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesidir [9]. Dil öğrenim sürecinde öğrenci yanlışlarının çözümlenmesi sürecinin amaçları şu şekildedir: (1) öğrenme hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiği konusunda öğretmene bilgi verir; (2) araştırmacılara dilin nasıl öğrenildiğini ya da kazanıldığını gösterir; (3) öğrenciler için yanlışlar son derece önemlidir. Çünkü yanlış yapmak öğrencinin öğrenmek için kullandığı bir yoldur [10, 11]. İlgili literatür incelendiğinde yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaptığı yazılı anlatım yanlışlarının kaynaklarına ilişkin, çeşitli araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş olan sınıflandırmalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 – Yazılı anlatım yanlışlarının sınıflandırılması

Selinker (1974)	Corder (1974)	Richards ve Sampson (1974)	Demircan (1990)
Dil aktarımı	Dil aktarımı	Dil aktarımı	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları
Eğitimin aktarımı	Aşırı genelleme ya da örneksene	Dil içi girişimler	Aşırı Genelleme
İkinci dil öğrenme stratejileri	Öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller	Toplum dil bilimsel konum	Kural Kısıtlamalarını Bilmeme
İkinci dil iletişim stratejileri		Hedef dille karşılaşma biçimi	Kuralların Eksik Uygulanması:
Hedef dildeki dilsel malzemenin aşırı genellenmesi		Öğrencinin yaşı	Yanlış Kavram Geliştirme
		Bazı sözcük ya da yapıların öğrenciye zor gelmesi	

Bu noktada Tablo 1’de sunulan bazı kavramların açıklanması uygun olacaktır. Bu kavramlardan ilki olan aşırı genelleme, genellikle iki düzenli yapı yerine bir sapkın yapının oluşturulmasını içerir. Yani “öğrenci algıladığı benzerlikleri genelleme yoluyla dilin kurallarını bulmaya çalışır. Kimi durumlarda iki dil arasındaki farkı ya henüz algılamadığından ya da öğrenme yükünü azaltma eğilimi nedeniyle aşırı genelleme yapar. Bu demektir ki iki ayrı doğru yapı için bir tek biçim kullanır. Bir diğer kavram olan kural kısıtlamalarını bilmeme ise aşırı genellemeyle yakından ilişkilidir. Var olan yapıların kısıtlamalarını gözlemlemedeki başarısızlıktan kaynaklanır. Yani “yanlışlara, kurallardaki özel kısıtlamaları ayırtlayamamak neden olmaktadır. Kuralların eksik uygulanması ise, uygun ifade üretmedeki gerekli kuralların geliştirme basamaklarındaki sapmalardan kaynaklanır. Yani bu tür yanlışlara, “doğru tümce yapmak için gerekli bir kuralın tüm basamaklarının uygulanmaması neden olmaktadır. Üzerinde durulması gerekli görülen diğer bir unsur ise yanlış kavram geliştirmedir. Kimi durumlarda öğrenci, amaç dildeki farklılıkları yanlış sonucu dilin yapısına değin yanlış kavram geliştirir Dolayısıyla bu tür yanlış, amaç dildeki farklılıkların yanlış anlaşılmasından kaynaklanan bir gelişimsel yanlıştır [12].

Tablo 1’de sunulan ve yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde sonuç odaklı yaklaşımlardan biri olan yanlış çözümlenmesi yoluyla öğrencilerin yaptıkları yanlış tiplerini iki grupta toplamak mümkündür [13; 14]:

1. İlki ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışlarıdır. Öğrencinin ana dilindeki alışkanlıkları (kurallar, dil sistemi gibi) hedef dildeki kuralları öğrenirken onu engeller ya da kuralları karıştırmasına neden olmaktadır. Temel prensip, kişilerin kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçim ve anlamları, öğrenmeye çalıştıkları yabancı dil ve kültüre aktarma eğiliminde olmalarıdır. Karşıtsal çözümlenme yoluyla hedef dil ve ana dili çözümlenerek öğrencilerin yapabileceği olası hataların önüne geçilebilir ki bu görüş, karşıtsal çözümlenmeyle ilgili güçlü görüştür.

2. Öğrencilerin yaptıkları yanlış türlerinden ikincisi ise dil içi gelişimsel yanlışlardır. Bu tip yanlışlar, öğrencinin ana dilinden kaynaklanan yanlışlar olmayıp öğrenmek istediği hedef dilin kurallarını genellemesine dayalı yanlışlardır. Bu şekilde öğrenci, aslında var olan kurallar dışında yeni kurallar geliştirmiş olur.

Richards öğrencinin ana dilinden kaynaklı yanlışları, diller arası yanlışlar; öğrencinin dilsel geçmişi ile ilgisi olmayan yanlışları ise dil içi ve gelişimsel yanlış olarak adlandırmaktadır. Dil içi

ve gelişimsel yanırlar, öğrencinin iki dili birbirinden ayırmadaki yetersizliğinden ziyade öğrencinin belirli bir aşamadaki gelişimsel yanırlarını yansıtmakta ve dil ediniminin bazı genel özelliklerini örneklendirmektedir [15].

İlgili literatürde yukarıda ifade edilen yanırlar kümelerinin birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılamayacağı sıklıkla vurgulanmaktadır. Bir yanırlar hem aşırı genelleme hem de kural kısıtlamalarını bilmeme sonucu yapılmış gibi görülebilir ya da öğretmen bir yanırların hangi kümeye ilişkin olduğuna karar vermekte güçlük çekebilir. Bu durum yanırlar çözümlemesinin öğretime katkısını engelleyecek ölçüde önemli değildir. Yapılan yanırlar düzenli bir biçimde çözümlemek, kümelemekte güçlük çekilse bile öğretmene ve yabancı dil gereçleri hazırlayan kişiye öğrencinin yabancı dili öğrenmekte karşılaştığı güçlüğü niteliği hakkında bilgi verir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli. Türk dünyası ve topluluklarından öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın modeli, betimleyici durum çalışması olarak düzenlenmiştir. Durum çalışmalarını, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanak veren bir araştırma yöntemi olarak tanımlamak mümkündür [16]. Bu çalışmada belirtilen modelin kullanılmasının temel sebepleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sınırları kesin hatlarla belirgin olmayan ve araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen bir durum olarak kabul edilmesi ve bu modelin, araştırmacının söz konusu durumun içine girebilmesine, derinlemesine incelemesine ve “neden-niçin” sorularına cevap bulmalarına imkân sağlaması olarak sıralanabilir.

Araştırmada, durum çalışması desenlerinden birisi olan “bütüncül tek durum deseni” deseni kullanılmıştır. Ele alınacak olan tek durum öğrencilerin yazılı anlatım becerileridir. Çalışmada öğrenciler birer analiz birimi olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Hazırlık Fakültesi öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilecek olan 65 öğrenci oluşturacaktır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir [17]. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir [16]. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin seçiminde: öğrencilerin Türkçe bilgisi bakımından belli bir seviyede olmaları (1 yıl Türkçe hazırlık eğitimi neticesinde en az B1 seviyesinde olmak) ve Türk dünyası ve toplulukları içinde farklı ülkelerden gelmiş olmaları (Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Azerbaycan vb.) temel ölçütler olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin bazı özelliklerine göre dağılımları Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2 – Öğrencilerin Ülke Dağılımına ilişkin bilgiler

Ülke	f	%
Kazakistan	26	40
Özbekistan	17	26,15
Kırgızistan	11	16,92
Türkmenistan	9	13,85
Karakalpakistan	2	3,08
TOPLAM	65	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya Kazakistan’dan 26, Özbekistan’dan 17, Kırgızistan’dan 11, Türkmenistan’dan 9 ve Karakalpakistan’dan 2 olmak üzere 5 farklı ülkeden toplam 65

öğrencinin katıldığı görülmektedir. Belirtilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 – Öğrencilerinin cinsiyet ve yaş dağılımına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Yaş Dağılımı						TOPLAM	
	17-19		20-22		23 ve üzeri		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Kız	38	86,36	6	13,64	-	-	44	100
Erkek	9	42,86	10	47,67	2	9,53	21	100
TOPLAM	47	72,31	16	24,61	2	3,08	65	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun kız (%67,69), daha azının ise erkek (%32,31) olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin çoğunluğunun (%86,36) 17–19 yaşları arasında, erkeklerin çoğunluğunun ise (%47,67) 20–22 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrenciler için ise en fazla 17–19 yaşları arasında öğrencinin araştırmanın çalışma grubuna dahil olduğu görülmektedir (%72,31).

Veri Toplama Aracı

Yazılı anlatım değerlendirme formu: Form araştırmacı tarafından literatüre dayalı biçimde oluşturulmuştur. Formda öğrenci yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinde temel boyutlar ve bu boyutların karşılama düzeylerine yer verilmiştir. Formun oluşturulmasında temel amaç, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yapmış oldukları hataların tespit edilmesidir. Ayrıca, belirtilen formun kullanımı ile yapılacak olan doküman incelemesi esnasında yapı geçerliğine ve puanlayıcı güvenilirliğine ilişkin önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Hata kaynağı belirlemeye yönelik görüşme formu: Form araştırması tarafından yine literatürden faydalanılarak yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmıştır. Formda literatürde ifade edilen hata kaynakları (Aşırı Genelleme, Kural Kısıtlamalarını Bilmeme, Kuralların Eksik Uygulanması, Yanlış Kavram Geliştirme vb.) temel boyutlar olarak kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında temel amaç, tespit edilmiş olan hataların neden kaynaklandığının belirlenmesidir. Bu amaçla öğrencilerden yaptığı hatayı açıklamaları istenmiş, öğrenci ifadelerine göre yeni sorular oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öğrencilerden, Türkiye Türkçesi öğrenmede kendilerine zor ve kolay gelen durumların neler olduğuna dair, 350–400 kelimedenden oluşan birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Ardından belirtilen yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerden sonra her bir öğrenci ile gerçekleştirilmiş olan görüşmeler ile belirlenen hataların kaynakları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Görüşmeler her bir öğrenci ile ortalama 15 dakika toplamda 3 hafta sürmüştür. Son olarak bu hata kaynaklarına dayalı olarak çözüm önerileri geliştirilmesi çalışması gerçekleştirilecektir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilmiş olan yanlış çözümlemesinde kullanılacak yöntem ise adım adım şöyle sıralamaktadır:

1. Verinin toplanması.
2. Yanlışların belirlenmesi.
3. Yanlış türlerinin sınıflandırılması.
4. Yanlış türlerinin göreceli sıklık tablosu.
5. Amaç dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi.
6. İyileştirme çalışmaları (iyileştirici dersler, araçlar, vb.).

Araştırmada yukarıda ifade edilen basamaklar sırasıyla takip edilmiştir. Burada temel amaç araştırmının güvenilirliğine ve geçerliğine de katkı sağlamak olmuştur.

İnceleme ve tartışmalar

Araştırmının çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlarda tespit edilmiş olan yanlışlar Tablo 4’de sunulan yanlış kategorileri halinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 4 – Yanlışların Sınıflandırılması

Yanlış Kategorileri	f	%
Yazım-Noktalama Yanlışları	62	95,38
Dil Bilgisi Yanlışları	58	89,23
Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlar	51	78,46
Söz Dizimsel Yanlışlar	21	32,31

Tablo 4 incelendiğinde araştırmının çalışma grubunda yer alan öğrencilerin neredeyse tamamının kompozisyonlarında en az bir kez yazım-noktalama yanlışlığı yaptıkları görülmektedir (%95,38). Bir başka ifade ile yazım-noktalama yanlışları en çok tekrarlanan yanlış kategorisini oluşturmaktadır. Yine Tablo 4’de, öğrencilerin % 89,23’ünün en az bir kez dil bilgisi yanlış, %78,46’sının ise en az bir kez sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlık yaptığı görülmektedir. En az tekrarlanan yanlış kategorisi ise söz dizimsel yanlışlardır (%32,31).

Yazım-Noktalama Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4’de ifade edilen yanlış kategorileri içerisinde en çok tekrarlandığı görülen yazım noktalama yanlışlarına ilişkin bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Yazım-Noktalama Yanlışları

Yazım-noktalama yanlış	Yanlış çözümlemesi	f	%
Noktalama yanlışları	Kural kısıtlamalarını bilmeme	59	95,16
Yazım yanlışları	Anadilden olumsuz aktarım yanlışları	57	71,94
Dil bilgisi yanlışları	Aşırı genelleme	41	66,13
Sistematik ses-harf yanlışları	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım	22	35,48

Tablo 5 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazmış oldukları kompozisyonlarında en az bir kez noktalama hatası yaptıkları görülmektedir (%95,16). Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Ben bu konuyu anlamakta çok zorlanıyorum çünkü bu konu çok zor her türü çok karışık ve anlamak zor.* (Kazakistan)

Görüşme verisi: *Cümle bitmeden nokta (.) koyulmaz. Ben de anlatmak istediklerimi anlattıktan sonra nokta koydum. Aralara virgül koyabilirmişim.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, öğrencinin oluşturmuş olduğu yapının kısıtlamalarını gözlemlemede başarısız olduğu bu nedenle yapmış olduğu noktalama yanlışının kaynağının “kural kısıtlamalarını bilmeme” olarak tanımlanabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durumun aynı zamanda öğrencinin “aşırı genelleme” yapmasıyla ilgili olduğu da düşünülmüştür.

Tablo 5 de ayrıca yazım yanlışları yapan öğrencilerin de oldukça fazla olduğu görülmektedir (%71,94). Belirtilen 57 öğrenci yazmış oldukları kompozisyonlarda en az bir kez yazım yanlış yapmıştır. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin

kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Hocamız bize birtanecik okudu, şunun sayesinde bazenin yazdım.* (Kırgızistan)

Görüşme verisi: *Birtane, birtek, birçok birleşik yazılır diye biliyorum. Bazenin, derken bazı durumlarda demek istedim.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, ilk yanlışta (bir tanecik) öğrencinin algıladıkları benzerlikleri genelleme yoluyla dilin kurallarını bulmaya çalıştığı dolayısıyla “aşırı genelleme” yoluyla iki düzenli yapı yoluyla bir bozuk yapı oluşturma çabasında olduğu görülmektedir. İkinci yanlışta ise öğrencinin amaç dildeki farklılıklara dair oluşturmuş olduğu yanlış sonucu, yanlış “kavram geliştirdiği” söylenebilir.

Yine Tablo 5’de yazım yanlışlığı yapan öğrencilerin yarısından fazlasının (%66,13), dilbilgisi kurallarına dayalı biçimde belirtilen nitelikte yanlışları kompozisyonlarında en az bir kez yaptıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Çünkü bundan önce hiç Türk’çe yazmamıştım.* (Özbekistan)

Görüşme verisi: *Özel isimlerden sonra, ek olarak yazılan varsa üstten virgül konur ve sonrakiler yazılır. Türk özel olduğu için yazdım.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının temel kaynaklarının “aşırı genelleme”lerde bulunduğu ve bu durumla iç içe geçmiş biçimde “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak Tablo 5’de yazım yanlışlığı yapan öğrencilerin bir bölümünün de (%35,48), sistematik ses-harf hatalarına dayalı biçimde belirtilen nitelikte yanlışları kompozisyonlarında en az bir kez yaptıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Ben buraya geldiğimde Türkçeyi hiç bir anlamıyordum.....Şünkü bilgisayarın sesi az oldu... Bunun yüzünden sınavlardan puanlarım düşük oldu. Bu yüzden hiç korkmuyorum, hiç zorlanmıyorum...* (Kazakistan)

Görüşme verisi: Bizde ç ve ş sizdekinden farklı, ş ve s de Türkçeden farklı. O yüzden bir türlü doğru yapamıyorum.

Yanlış Çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının temel kaynaklarının öğrencinin belli harfleri sistematik biçimde karıştırmak suretiyle “anadilden kaynaklı olumsuz aktarım” olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Dil Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde söz konusu öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğunun kompozisyonlarında en az bir tane dil bilgisi yanlışlığı yaptığı görülmüştür (%89,23). Bu öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu dilbilgisi yanlışlarının dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 – Dil Bilgisi Yanlışları

Dil bilgisi yanlışı	Yanlış çözümlemesi	f	%
Çekim Ekleri	Aşırı genelleme - Kural kısıtlamalarını bilmeme	56	96,55
Yapım Ekleri	Aşırı genelleme - Kural kısıtlamalarını bilmeme	52	89,66
Zaman Uyumu	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım	42	72,41
Zarf Fiiller	Kural kısıtlamalarını bilmeme - Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım	26	44,83

Tablo 6 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazmış oldukları kompozisyonlarında, en az bir kez çekim eklerinin kullanımında hata yaptıkları görülmektedir (%96,55). Çekim eki kullanım hataları tüm dilbilgisi yanlışları içerisinde en çok tekrarlanandır. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade, kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler ve yanlış çözümlemesine ilişkin değerlendirmeler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Türk arkadaşlarım Özbekçe konuşmayı (konuşmaya) başladı ama ben Türkçe konuşmayı (konuşmamı) geliştirmeye (geliştirmeyi) yapamıyorum. (Özbekistan)*

Görüşme verisi: *Genellikle konuşurken arkadaşlarım da bu hataları yaptığımı söylerler. Düzeltmeye çalışıyorum. Ama genellikle doğru eki bulamıyorum. Farklarını anlayamıyorum. ...Kuralları biliyorum ama kelimedede yapamıyorum. Hepsi aynı gibi geliyor.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, öğrencinin hâl eklerinde problem yaşadığı görülmektedir. Öğrenci yönelme hâli ve belirtme hâli eklerini karıştırmaktadır. Bunun temel sebebinin ise “aşırı genelleme” temelli “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6’da ayrıca yapım eklerinde yanlış yapan öğrencilerin de çok fazla olduğu görülmektedir (%89,66). Belirtilen 52 öğrenci yazmış oldukları kompozisyonlarda en az bir kez yapım eki kullanım yanlışı yapmıştır. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Türkler ve Kazaklar dil olarak çok farklı olduğumuza (olmamıza) rağmen, benzer yönlerimiz de çoktur. (Kazakistan)*

Görüşme verisi: *Aslında yazarken yanlış olduğumu tahmin ettim ama karıştırıyorum. Biz anlamında -muz ekini kullandım.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, öğrencinin fiilden isim yapım eklerinde problem yaşadığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin yine aşırı genellemeyle ilişkili kural kısıtlamalarını bilmeme olduğu düşünülmektedir.

Yine Tablo 6’da dil bilgisi yanlışlığı yapan öğrencilerin yarısından fazlasının (%72,41), zaman uyumu ve zamana göre cümleyi yapılandırma probleminde dayalı biçimdeki yanlışları kompozisyonlarında en az bir kez yaptıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Biz bu üniversitede okuduğumuza sekiz ay geçti. ... Sınavlar kolay geçiyor ama dinleme çok zor olmuş. Bana dinleme zor olabilir. (Kırgızistan)*

Görüşme verisi: *Bazı zamanlar benim dilimden farklı, onları karıştırıyorum galiba. Birde geniş zaman böyle kullanılmıyor.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının temel kaynaklarının “aşırı genelleme”lerde bulunduğu ve bu durumla iç içe geçmiş biçimde “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak Tablo 6’da dil bilgisinde hata yapan öğrencilerin bir bölümünün de (%44,83), zarf fiillerin kullanım yanlışlarını kompozisyonlarında en az bir kez tekrarladıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Ben Türkçe öğrenirken (öğreneli) tam 6 ay oldu... Bazı şeyleri kitaplardan görüp görüp (görerek; gördükçe; göre göre) öğrendim. (Kazakistan)*

Görüşme verisi: *Aslında Türkçe’yi öğrendim. Öğrenme zamanını değil şimdiyi yani öğrendiğim zamanı ifade etmek istedim.... Görüp görüp dememin sebebi, bizdeki şimdiki zaman ekleriyle karıştırmamdır.*

Yanlış Çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının “anadilden kaynaklı olumsuz aktarım” ve “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde söz konusu öğrencilerin çoğunluğunun kompozisyonlarında en az bir tane sözcük seçimi yanlışlığı yaptığı görülmüştür (%78,46). Bu öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu sözcük seçimi yanlışlarının dağılımı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 – Sözcük seçimi yanlışları

Sözcük seçimi yanlış	Yanlış çözümlemesi	f	%
Yanlış sözcük kullanımı	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım – Kural kısıtlamalarını bilmeme - Yanlış kavram geliştirme	50	98,04
Fazla sözcük yazma	Yanlış kavram geliştirme	42	82,35
Sözcük atlama / eksik bırakma	Aşırı genelleme - Kural kısıtlamalarını bilmeme	41	80,39
Ana dilden getirilen sözcükler	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım	37	72,55
Yabancı dillerden Türkçeye geçmiş sözcüklerin kullanımı	Anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım	21	41,18

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin neredeyse tamamının, kompozisyonlarında sözcük seçimi yanlışları olarak en az bir kez gerçekleştirdikleri hata tipinin “yanlış sözcük kullanımı” olduğu görülmektedir (%98,04). Diğer hata tipleri ise tekrarlanma sıklıkları bakımından sırasıyla şu şekildedir: Fazla sözcük yazma (%82,35); Fazla sözcük yazma (%82,35); Sözcük atlama / eksik bırakma (%80,39); Ana dilden getirilen sözcüklerin kullanımı (%72,55); Yabancı dillerden Türkçe’ye geçmiş sözcüklerin kullanımı (%41,18).

Tablo 7 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazmış oldukları kompozisyonlarında, en az bir kez yanlış sözcük kullandıkları görülmektedir (%98,04). Diğer bir ifade ile yanlış sözcük kullanım hataları tüm sözcük kullanım yanlışları içerisinde en çok tekrarlanandır. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade, kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler ve yanlış çözümlemesine ilişkin değerlendirmeler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Ben Türkçeyi gerçekten çocuk olarak (çocukluğumda) öğrenmek istedim. Bana (benim için) ilk defa (öncelikle) dinleme zor oldu. Bence bunun sebebi çok şarkı*

dinlemediğim (dinlememem) diye düşünüyorum. Türk arkadaşlarımla yok olduğuda (olmaması da) sebep olabilir. Hocalarımızın sayesinde konuşma halimiz (durumumuz) çok iyi düzeye yetişti (geldi). (Karakalpakistan)

Görüşme verisi: *Aslında ana dilim ile Türkçenin birbirine benzemesi beni yanıltıyor bazen buradada bu oldu sanırım. Bir de “ilk defa” ve “öncelikle”nin farkını anlayamadım. “Yok olduğu ve “olmaması”nın da... Bence aynı...*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, öğrencinin bazı sözcükleri yanlış kullanmasının temel sebeplerinin öncelikle anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım, daha sonra kural kısıtlamalarını bilmeme ve son olarak da yanlış kavram geliştirme olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de ayrıca fazla sözcük yazan öğrencilerin de çok fazla olduğu görülmektedir (%82,35). Belirtilen 42 öğrenci yazmış oldukları kompozisyonlarda en az bir kez fazla sözcük yazım yanlışı yapmıştır. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı İfade: *Bu durum benim (beni) kendimi (~~kendimi~~) daha iyice yetiştirdi..... Bunun yüzünden kendim (~~kendim~~) hiçbir şey anlamıyorum. (Kazakistan)*

Görüşme verisi: *Benim dediğimde kendimi ifade ettiğim gibi algılamıyorum. Bizim Kazakça gibi kullanıyorum galiba. Çoğu zaman arkadaşlarım da uyarıyor.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde, öğrencinin fazladan sözcük kullanımı problemi yaşadığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım ve yanlış kavram geliştirme olduğu şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Öğrenci ana dilindeki kullanımını Türkçeye taşıdığını ifade etmesi bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

Yine Tablo 7’de sözcük kullanım yanlışlığı yapan öğrencilerin çoğunluğunun (%80,39), sözcük atlama / eksik bırakma problemine dayalı biçimdeki yanlışları kompozisyonlarında en az bir kez yaptıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Yazmadan (sonra) atasöz anlatmak geldi. Bunun sebebi bence çok çalışmadığım için ve insanlarla konuşmadığım (için) olabilir. (Türkmenistan)*

Görüşme verisi: *Eksiklerin cümlelerin gelişinden anlaşılabilirliğini, yazmaya gerek olmadığını düşünüyordum.*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının temel kaynaklarının “aşırı genelleme”lerde bulunduğu ve bu durumla iç içe geçmiş biçimde “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğunu söylemek mümkündür.

Bunlara ek olarak, Tablo 7’de sözcük kullanım yanlışlığı yapan öğrencilerin yarısından fazlasının (%72,55), anadilden benzer sözlük getirme problemine dayalı biçimdeki yanlışları kompozisyonlarında en az bir kez tekrarladıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: *Sınavda gelen atasözlerden az maz zorlandım. ... Ben türk tilinden geniş zaman konusunda 13 kelime kurala uyumuyor diyen konuyu anlamadım. (Kazakistan)*

Görüşme verisi: *Türkçe ile Kazakça’da aynı olan kelime çok fazla burdaki gibi bazen kazakçasını yazıyorum*

Yanlış çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının temel kaynağının “ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım” olduğunu söylemek mümkündür.

Son olarak Tablo 7’de sözcük kullanımında hata yapan öğrencilerin bir bölümünün de (%41,18), Yabancı dillerden Türkçeye geçmiş sözcüklerin yanlış kullanımı problemini kompozisyonlarında en az bir kez tekrarladıkları belirlenmiştir. Bu tür yanlış yapan ve geneli temsil eden bir öğrencinin yapmış olduğu hataya ilişkin kompozisyonunda yer alan yazılı ifade ve kendisi ile yapılan görüşmeden elde edilen bazı veriler şu şekildedir:

Yazılı ifade: Bundan başka tilofondan ve televizyondan dinleyen müzikleri hem de vidoların hızlı olanların anlamıyorum... En çok grammar konuları zorluk oldu. (*Kazakistan*)

Görüşme verisi: *Bu kelimeler bizde de var ama Kazakça değil, Türkçe’de değil anladığım kadarıyla. Başkasından almışlar.*

Yanlış Çözümlemesi: Gerek öğrencinin yazılı ifadesi, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencinin yanlışının “anadilden kaynaklı olumsuz aktarım” ve “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Söz Dizimsel Yanlışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde söz konusu öğrencilerin çoğunluğunun kompozisyonlarında en az bir tane sözcük seçimi yanlışlığı yaptığı görülmüştür (%32,31). Bu öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu sözcük seçimi yanlışlarının tamamının Türkçenin söz dizimsel özelliklerinin farkında olunmaması sebebiyle gerçekleştiği görülmüştür.

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan cümleler, Türkçenin söz dizimsel özellikleri gözetilerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme doğrultusunda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cümle yapılarında söz dizimine ilişkin belirlenen yanlışlara ait bazı yazılı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

Benim ikinci hatayım bu dır ki sınavlarda bazı soruları cevapsız bırakmışım.

Bu sebeple biz çok dinleme soruların yapmalıyız.

Ben için anlamak zor konu “zarf.”

Ben için puan 2-3-5 olsa çok önemlidir.

Çünkü dinlemede bilmeyen kelimeler bazı oldu.

Yanlış Çözümlemesi: Gerek öğrencilerin yazılı ifadeleri, gerekse görüşme verileri incelendiğinde öğrencilerin yanlışlarının “anadilden kaynaklı olumsuz aktarım” ve “kural kısıtlamalarını bilmeme” olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Sonuç

Sonuçlar. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirilecek olunursa aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür:

Öğrencilerin neredeyse tamamının yazım-noktalama yanlışları yaptıkları görülmüştür. Yazım – noktalama yanlışlarından sonra en çok tekrarlanan yanlışların ise sırasıyla dil bilgisi yanlışları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve söz dizimsel yanlışlar olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda ifade edilen yazım-noktalama yanlışları içinde en çok tekrar edilen, kural kısıtlamalarını bilmeme sebebiyle gerçekleştirilen noktalama yanlışlarıdır. Bundan sonra en çok tekrarlanan yanlışlar ve sebepleri sırasıyla, anadilden olumsuz aktarım sebebiyle gerçekleşen yazım yanlışları, aşırı genelleme sebebiyle ortaya çıkan dil bilgisi yanlışları ve anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım sebebiyle oluşan sistematik ses-harf yanlışlarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kompozisyonlarında tespit edilen dil bilgisi yanlışları içerisinde ise en çok tekrar edilenin iki ya da daha fazla doğru yapıyı birleştirmek suretiyle oluşturulan aşırı genellemeler ve kural kısıtlamalarını bilmeme kaynaklı ortaya çıkan çekim eklerini doğru ve yerinde kullanamama yanlışlıklarıdır. Bundan sonra en çok tekrarlanan yanlış yine aynı sebepten gerçekleşen yapım ekleri kullanım yanlışlığıdır. Tekrar sıklığı bakımından diğer dilbilgisi yanlışlıkları ve sebepleri ise sırasıyla, anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım

sebebiyle gerçekleşen zaman uyumu yanlışlıkları ve kural kısıtlamalarını bilmeme -ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım sebepleriyle ortaya çıktığı belirlenen zarf fiillerdir.

Öğrenci yazım hatalarından oluşturulan diğer bir kategori ise sözcük seçiminde yapılan yanlışlardır. Bu kategoride öğrencilerin neredeyse tamamı tarafından tekrarlanan durum ise anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım ve kural kısıtlamalarını bilmeme sebebiyle oluşan yanlış sözcük kullanımınıdır. Bundan sonra en çok tekrarlanan yanlışlar ve sebepleri ise sırasıyla, yanlış kavram geliştirme sebebiyle cümle içerisinde gereksiz sözcük kullanımı, aşırı genelleme ve kural kısıtlamalarını bilmeme sebebiyle sözcük atlamaları yapma, anadilden kaynaklanan olumsuz aktarım sebebiyle anadilden getirilen sözcük yanlışları ve yabancı dillerden Türkçeye geçmiş sözcüklerin kullanımındaki yanlışlıklardır.

Öğrenci kompozisyonlarında tespit edilen son hata kategorisi de söz dizimsel yanlışlardır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda bu tür yanlışların temel sebeplerinin yine anadilden kaynaklı olumsuz aktarım ve kural kısıtlamalarını bilmeme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçları değerlendirilerek aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Türk dünyası öğrencilerinin Türkiye Türkçesi öğrenmede karşılaştıkları en önemli problemin, dolayısıyla hata kaynağının anadilden olumsuz aktarımlar olduğu belirlenmiştir. Bu durum aslında avantaj olarak değerlendirilse de yazılı anlatım becerisi söz konusu olduğunda öğrenciler için dezavantaja dönüşmektedir. Bu durumun düzeltilmesinde Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının kaynak dillerdeki kullanıma ilişkin bilgi sahibi olmaları öğretim sürecini kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin kural kısıtlamalarını bilmemeleri durumu da yazılı anlatım becerisini kısıtlayıcı diğer bir engel olarak değerlendirilmiştir. Bu durumun giderilmesi ancak yaşantı zenginliği ile ortadan kaldırılabilecektir. Bu anlamda öğrencilerin daha fazla örnek üzerinde çalışmaları, etkinliklere daha fazla vakit ayırmaları vb. önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Evans J. Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration / Ed. Janet Evans. – Portsmouth, NH: Heinemann, 2001. – P. 1–227.
2. Harris K.R., Graham S., Mason L.H. Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. // Focus on Exceptional Children. – 2003. – №35(7). – P. 1–16.
3. Bryson F.K. An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students. Unpublished master thesis. – Texas: Texas Woman's University, 2003. – P. 1–75. (UMI No: 1417565)
4. Pritchard R.J., Honeycutt R.L. Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In Best practices in writing instruction / Eds. S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald. – New York: Guilford Press, 2007. – P. 28–49.
5. Şahin A. Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler // Eğitim ve Bilim Dergisi. – 2012. – №37(165). – S. 167–178.
6. Marzano R.J. How classroom teachers approach the teaching of thinking // Theory In to Practice. – 1993. – №32(3). – P. 154–160.
7. Şahin A. Yaratıcı yazma. Kit.: İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi / Ed. F. Susar Kırmızı. – Ankara: Anı Yayıncılık, 2016. – S. 273–308.
8. Göçer A. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine // Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2010. – №30(2). – S. 71–97.
9. Bölükbaş F. Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi // Turkish Studies. – 2011. – Vol. 6/3 Summer. – P. 1357–1367.
10. Corder S. P. The Significance of Learners' Errors. International Review of Applied // Linguistics in Language Teaching. – 1967 – Vol.5. – P. 161–170.
11. Corder S. Pit "Error Analysis". In Techniques in Applied Linguistics / Eds. J.P.B. Allen and S. Pit Corder. – London: Oxford University Press, 1974. – P. 122–154.
12. Dede M. Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri // Türk Dili Dergisi. – 1985. Dil Öğretimi Özel Sayısı, C:XLVII. – S. 379–380.

13. Selinker L. Interlanguage. In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* / Ed. J. Richards. – Essex: Longman, 1974. – P. 31–54.
14. Demircan Ömer. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri*. – İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık, 1990. – 436 s.
15. Richards Jack C., Sampson Gloria P. The Study of Learner English. In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* / Ed. J.C. Richards. – London: Longman, 1974. – P. 3–18.
16. Yıldırım A., Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. – Ankara: Seçkin Yayınları, 2005. – 446 s.
17. Patton M.Q. Utilization-focused evaluation. In *International handbook of educational evaluation*. – Dordrecht: Springer, 2003. – P. 223–242.

REFERENCES

1. Evans J. Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration* / Ed. Janet Evans. – Portsmouth, NH: Heinemann, 2001. – P. 1–227.
2. Harris K.R., Graham S., Mason L.H. Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. // *Focus on Exceptional Children*. – 2003. – №35(7). – P. 1–16.
3. Bryson F.K. An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students. Unpublished master thesis. – Texas: Texas Woman's University, 2003. – P. 1–75. (UMI No: 1417565)
4. Pritchard R.J., Honeycutt R.L. Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In *Best practices in writing instruction* / Eds. S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald. – New York: Guilford Press, 2007. – P. 28–49.
5. Shahin A. Bitişik egik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler [Problems encountered in the teaching of adjacent oblique writing] // *Eğitim ve Bilim Dergisi*. – 2012. – №37(165). – S. 167–178. [in Turkish]
6. Marzano R.J. How classroom teachers approach the teaching of thinking // *Theory In to Practice*. – 1993. – №32(3). – P. 154–160.
7. Shahin A. Yaratıcı yazma. Kit.: İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi [Creative writing. In Teaching Turkish in primary and secondary schools] / Ed. F. Susar Kyrmyzy. – Ankara: Any Yayıncılık, 2016. – S. 273–308. [in Turkish]
8. Gocher A. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin Türkçe öğretmenlerin değerlendirilmesi üzerine [On the evaluation of students' written expression studies by Turkish teachers] // *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. – 2010. – №30(2). – S. 71–97. [in Turkish]
9. Bolukbash F. Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi [Evaluation of the Turkish Written Expression Skills of Arab Students] // *Turkish Studies*. – 2011. – Vol. 6/3 Summer. – P. 1357–1367. [in Turkish]
10. Corder S. P. The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied // Linguistics in Language Teaching*. – 1967 – Vol.5. – P. 161–170.
11. Corder S. Pit "Error Analysis". In *Techniques in Applied Linguistics* / Eds. J.P.B. Allen and S. Pit Corder. – London: Oxford University Press, 1974. – P. 122–154.
12. Dede M. Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri [The place of comparative linguistics and its incorrect analysis in foreign language teaching] // *Türk Dili Dergisi*. – 1985. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C:XLVII. – S. 379–380. [in Turkish]
13. Selinker L. Interlanguage. In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* / Ed. J. Richards. – Essex: Longman, 1974. – P. 31–54.
14. Demircan Omer. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşım ve Yöntemleri* [Methods of Teaching Foreign Languages: Ways of Learning and Teaching Linguistic Sciences, Approaches and Methods of Teaching Foreign Languages]. – İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık, 1990. – 436 s. [in Turkish]
15. Richards Jack C., Sampson Gloria P. The Study of Learner English. In *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* / Ed. J.C. Richards. – London: Longman, 1974. – P. 3–18.
16. İydyrym A., Şimşek H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* [Qualitative Research Methods in Social Sciences]. – Ankara: Seçkin Yayınları, 2005. – 446 s. [in Turkish]
17. Patton M.Q. Utilization-focused evaluation. In *International handbook of educational evaluation*. – Dordrecht: Springer, 2003. – P. 223–242.