

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
VE ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENİCİLERİN
YAZMA BECERİSİNDE YAPTIKLARI
YANLIŞLARIN ÇÖZÜMLENMESİ**

Fatih KAHRAMAN

2501160884

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ

İSTANBUL, 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

Adı ve Soyadı : FATİH KAHRAMAN Numarası : 2501160884
Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI Danışmanı : DR.ÖĞR.ÜYESİ MEHMET YALÇIN
YILMAZ
Tez Savunma Tarihi : 17.09.2019 Saati : 17:00
Tez Başlığı : YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENER VE ANA DİLİ ARAPÇA OLAN
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNDE YAPTIKLARI YANLIŞLARIN
ÇÖZÜMLENMESİ

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / ÇOKLUCUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- PROF.DR MUSTAFA BALCI		Kabul
2- DOÇ.DR FATMA BÖLÜKBAŞ		
3-DR.ÖĞR.ÜYESİ MEHMET YALÇIN YILMAZ		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATI (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DOÇ.DR MUHAMMET SANI ADIGÜZEL		Kabul
2-DOÇ.DR AHMET NAİM ÇİÇEKLER		

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN VE ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENİCİLERİN YAZMA BECERİSİNDE YAPTIKLARI YANLIŞLARIN ÇÖZÜMLENMESİ

Fatih KAHRAMAN

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yanlışlar, yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre incelenmiştir. Yapılan yaygın yanlışlar tespit edilip; bunların ana dilleri ile olan ilişkisi gösterilerek elde edilen veriler ışığında yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacak sonuçların elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen 80 öğrenciye A1 ve A2 seviyelerinin sonunda uygulanan kur sınavlarından elde edilmiştir. Araştırmada ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeylerinde 40'ar öğrenci vardır. Bu öğrencilerin A1 ve A2 kurları sonunda yapılan sınavlarında yaptıkları yanlışlar, ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım-noktalama yanlışları başlıkları altında yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre incelenmiştir.

Karşıtsal dilbilim, ana dili ile hedef dilin benzerlik ve farklılıklarını ele almaktadır. Karşıtsal dilbilim ile tespit edilen benzerlik ve farklılıkların doğruluğunun ve geçerliliğin tespit edilmesi için yanlış çözümlenmesi yöntemine ihtiyaç duyulduğu da bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazılı anlatım becerisinde karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlar, yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre dil içi gelişimsel yanlışlar (aşırı genelleme yapma, kural kısıtlamalarını bilmeme,

kuralların eksik uygulanması, yanlış kavram geliştirme) ve olumsuz ana dili aktarımı yanlışları kapsamında ele alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda; ana dili Arapça olan A1 düzeyindeki öğrencilerin toplam 1316 yanlış yaptığı tespit edilirken; A2 düzeyinde 1640 yanlış tespit edilmiştir. A1 düzeyindeki yanlışların 114 tanesi ses bilimsel, 303 tanesi biçim bilimsel, 103 tanesi söz dizimsel, 161 tanesi anlam bilimsel ve 635 tanesi yazım ve noktalama alanında yapılmıştır. A2 düzeyinde ise 404 biçim bilimsel yanlış, 165 ses bilimsel yanlış, 132 söz dizimsel yanlış, 179 anlam bilimsel yanlış ve 760 yazım ve noktalama yanlış tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, yanlış çözümlenmesi, yazılı anlatım, Arapça, karşıtsal dilbilim.

ABSTRACT

ERROR ANALYSIS IN WRITING SKILLS OF ARABIC LEARNERS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Fatih KAHRAMAN

Through this research, the misspelling of Arabic learners learning Turkish as a foreign language has been analyzed according to error analysis approach. By detecting the common mistakes and pointing at the relation between these mistakes and the learners' native language, I have been intended to make a contribution to the field of teaching Turkish as a foreign language.

The data used in this research is obtained from the A1-A2 end of course exam results of 80 Arabic speaking learners learning Turkish at Istanbul University Language Center during 2016 – 2017 academic year. There are two groups; A1 and A2, each including 40 learners whose native language is Arabic. The mistakes of these learners having A1 and A2 end of course tests have been examined under the title of phonological, morphological, syntactic, semantical and spelling-punctuation mistakes based on error analysis approach.

Contrastive linguistics discusses the similarities and the differences between native and target languages. It is a very well-known fact that in order to detect the accuracy and the validity of these similarities and differences defined by contrastive linguistics, the one needs error analysis method. Therefore, the difficulties that Arabic learners learning Turkish language face with during writing process and the mistakes they make have been examined based on error analysis method within the scope of intralingual errors and negative transfer.

In the conclusion of the research 1316 mistakes have been detected by A1 and 1640 mistakes have been detected by A2 learners whose native language is

Arabic. In A1 level, 114 of these mistakes are in phonetics, 303 are in morphology, 103 are in syntax, 161 are in semantics and 635 are in spelling – punctuation. On the other hand, in A2 level, 404 of these mistakes are in morphology, 165 are in phonetics, 132 are in syntax, 179 are in semantics and 760 are in spelling-punctuation.

Key words: Turkish as a foreign language, error analysis, written expression, Arabic, contrastive analysis.



ÖNSÖZ

Teknolojik ve bilimsel gelişmelere paralel olarak dünya üzerinde dil öğrenimine duyulan gereksinim her geçen gün daha da artmaktadır. Bu gereksinim beraberinde dil öğretimi üzerine yapılan çalışmaların da artmasını getirmiştir. Son yıllarda en fazla ilgi duyulan dillerden biri de şüphesiz Türkçe olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, özellikle 2000’li yılların başında Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin uygulanmaya başlamasıyla birlikte hazırlanan programlar ve materyaller ile daha sistemli bir alan haline gelmiştir. Gerek ülkemizde üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren dil okulları gerekse yurtdışında Yunus Emre Enstitüsü ve çeşitli vakıflar ile yürütülen Türkçenin öğretimi çalışmaları hem Türkçenin hem de Türk kültür ve yaşantısının dünyaya aktarılması adına çok önemli bir misyona sahiptir. Bu merkezlerde Türkçe öğrenen öğrencilerin sayısında sürekli olarak görülen artış Türkçeyi öğreten kurumlara, bu alanda araştırma yapan araştırmacılara ve Türkçe öğreticilerine önemli bir sorumluluk yüklemektedir.

Bu sorumluluk duygusundan hareketle hazırlanan bu çalışmanın en temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bir katkı sunmak ve bu bağlamda hem öğrencilere, hem öğreticilere hem de bu alanda araştırma yapan araştırmacılara fayda sağlayacak veriler sunabilmektir. Bu çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yaygın yanlışlar incelenmiş ve bu yanlışlar yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Bu çözümleme neticesinde, yapılan yaygın yanlışların sebeplerine ulaşılarak hem öğrencilerin bu yanlışları tekrar yapmasının önüne geçmek hem de öğreticilerin öğretim sürecinde burada sunulan veriler yardımıyla daha sağlıklı bir bilgi aktarımını yapmaları amaçlanmıştır. Buna ek olarak, bu alanda araştırma yapan araştırmacıların da burada sunulacak veriler ile daha kapsamlı ve daha gelişmiş çalışmalar yapmalarına olanak sağlanması bu çalışmanın bir diğer amacı olmuştur.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların çözümlendiği bu çalışma üç temel bölüm ve sonuç kısmından oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel süreci hakkında bilgi verilecektir. Bu bölümün sonunda ise modern dönemde Türkçenin yabancılara ne şekilde öğretildiği ve bu öğretimin Avrupa Ortak Dil

Kriterleri ile uğradığı dönüşüm ele alınacaktır. Bu bölümün temel amacı Türkçenin bilinenin aksine çok daha eski tarihlerden itibaren yabancı dil olarak öğretilmeye başlandığını göstermektir.

Çalışmanın ikinci bölümünde yabancı dil öğretimine dair teoriler hakkında bilgi verilecektir. Burada ele alınacak olan uygulamalı dilbilim, karşıtsal dilbilim ve yanlış çözümlenmesi yaklaşımlarının dünya dillerindeki yeri gösterilecek ve sonrasında bu çalışmada bu yaklaşımların ne şekilde uygulanacağına dair genel bir bilgilendirme yapılacaktır.

Üçüncü bölüm bu çalışmanın en kapsamlı bölümüdür. Bu bölümde ana dili Arapça olan öğrencilerin sınav kâğıtları yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla incelenecek olup ortaya çıkan veriler belli bir düzen içinde aktarılacaktır. Tespit edilen yanlışlar; biçim bilgisel, anlam bilimsel, söz dizimsel, ses bilgisel ve yazım-noktalama yanlışları başlıkları altında sınıflandırılarak çözümlenme yapılacaktır. Ayrıca çalışmanın konusu, amacı, modeli ve yöntemi de bu bölümde açıklanacaktır.

Bu bölümlerden sonra sonuç ve öneriler bölümüne geçilecektir. Araştırmanın üçüncü bölümünde elde edilen verilerden yola çıkarak hem bu alanda araştırma yapanlara hem de öğreticilere katkı sunmak için öneriler paylaşılacaktır.

Araştırmanın çerçevesinin çizildiği ilk andan bu çalışmanın tamamlandığı son ana kadar gerek maddi gerekse manevi desteklerini her zaman yanımda gördüğüm değerli hocam, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın YILMAZ'a, ayrıca tüm bu süreç boyunca kapısını her çaldığımda ilgisini ve yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'ya ve tabii ki bu uzun ve uğraş isteyen dönemde hem bilgisiyle hem de sabrıyla destek olan sevgili eşim Şeyda KAHRAMAN'a teşekkür ediyorum.

Fatih KAHRAMAN

İstanbul, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
TABLOLAR LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	5
1.2. Tarihsel Süreçte Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Eserler	6
1.2.1. Divanu Lugati't Türk	6
1.2.2. Codex Cumanicus	7
1.2.3. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk	8
1.2.4. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye	9
1.2.5. Bülgatü'l-Müştâk fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak	9
1.2.6. El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye	10
1.2.7. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugali	11
1.2.8. Muhakemetu'l-lugateyn	11
1.2.9. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî	12
1.2.10. Senglâh Lugati	12
1.2.11. Feth-Ali Kacar Lûgati	13
1.2.12. Hilvetü'l-lisân ve Hulbetu'l-beyân.	13
1.3. Modern Dönemde Yabancılara Türkçe Öğretimi Çalışmalar	14

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE DAİR TEORİLER

2.1. Uygulamalı Dilbilim	19
2.2. Karşıtsal Dilbilim	22
2.2.1. Karşıtsal Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi	26
2.2.2. Karşıtsal Dilbilime Getirilen Eleştiriler	29
2.3. Karşıtsal Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesi	31
2.3.1. Yanlış Çözümlemesi Yöntemleri	33
2.3.2. Yanlışların Betimlenmesi ve Sınıflandırılması	36
2.3.3. Yanlış ve Hata Ayırımı	38
2.3.4. Yanlış Kaynakları	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN A1/A2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNDE YAPTIKLARI YAYGIN YANLIŞLAR

3.1. Araştırmanın Konusu	46
3.2. Araştırmanın Amacı ve İşlem Basamakları	47
3.3. Araştırmanın Yöntemi ve Evreni	50
3.4. Alanyazın Taraması	55
3.5. Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü	57
3.5.1. Öğrencilerin Yaş Aralığına Bağlı Olarak Yanlış Sayısı	58
3.5.2. Öğrencilerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Yanlış Sayısı	61
3.5.3. Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Bağlı Olarak Yanlış Sayısı	63
3.6. Yanlışların Düzey ve Türlerine Göre Dağılımı	65
3.6.1. A1 Düzeyinde Yapılan Yanlışların Yanlış Türlerine Göre Dağılımı.....	65
3.6.2. A2 Düzeyinde Yapılan Yanlışların Yanlış Türlerine Göre Dağılımı.....	68
3.7. Biçim Bilgisel Yanlışlar	71

3.7.1. İsim Çekim Eki Yanlışları	72
3.7.2. Fiil Çekim Eki Yanlışları	80
3.7.3. Yapım Eki Yanlışları	81
3.8. Anlam Bilimsel Yanlışlar	83
3.8.1. Yanlış Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar	85
3.8.2. Eksik Sözcük Yazımından Kaynaklı Yanlışlar	87
3.8.3. Ana dili veya Başka Yabancı Dil Aktarımından Kaynaklı Yanlışlar	88
3.8.4. Yanlış Yardımcı Fiil Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar	90
3.9. Söz Dizimsel Yanlışlar	91
3.9.1. Cümle Öğlerinin Yanlış Sıralamasından Kaynaklanan Yanlışlar	92
3.9.2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Yanlışları	94
3.9.3. Tamlama Yanlışları	96
3.9.4. Bağlaç Yanlışları	98
3.10. Ses Bilgisel Yanlışlar	100
3.10.1. Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları	101
3.10.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları	103
3.10.3. Sessiz Harf Kullanımı Yanlışları	105
3.10.4. Ünsüz Yumuşaması ve Ünsüz Sertleşmesi Yanlışları	106
3.10.5. Yardımcı Ses Yanlışları	107
3.10.6. Ünlü Düşmesi Yanlışları	109
3.10.7. Ünsüz Düşmesi Yanlışları	110
3.10.8. Ünlü Daralması Yanlışları	111
3.11. Yazım ve Noktalama Yanlışları	112
3.11.1. Yanlış Yazılan Sözcüklerden Kaynaklanan Yanlışlar	114
3.11.2. Büyük-Küçük Harf Kullanım Yanlışları	117
3.11.3. Noktalama İşareti Yanlışları	118
3.11.4. Birleşik Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Ayrı Yazılması	119
3.11.5. Ayrı Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Birleşik Yazılması	120

SONUÇ121

KAYNAKÇA132



GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa No		
Grafik 3.1:	Ülkelere Göre Öğrenici Sayısı.....	58
Grafik 3.2:	Eğitim Düzeyine Göre Öğrenici Sayısı.....	58
Grafik 3.3:	Cinsiyete Göre Öğrenici Sayısı.....	60
Grafik 3.4:	Yaş Aralığına Göre Öğrenici Sayısı.....	60
Grafik 3.5:	Düze ve Yaş Aralıklarına Göre Öğrenici Sayısı.....	64
Grafik 3.6:	A1 Düzeyi Yaşa Göre Kişi Başı Yanlış Ortalaması.....	65
Grafik 3.7:	A2 Düzeyi Yaşa Göre Kişi Başı Yanlış Ortalaması.....	66
Grafik 3.8:	Değerlendirmeye Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.	68
Grafik 3.9:	Cinsiyete Göre Yanlış Ortalaması.....	69
Grafik 3.10:	Eğitim Düzeylerine Göre Yanlış Ortalaması.....	70
Grafik 3.11:	A1 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Dağılımı.....	72
Grafik 3.12:	A1 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Oransal Dağılımı.....	72
Grafik 3.13:	A2 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Dağılımı.....	75
Grafik 3.14:	A2 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Oransal Dağılımı.....	76
Grafik 3.15:	Düzelere Göre Biçim Bilgisel Yanlışların Dağılımı.....	77
Grafik 3.16:	Düzelere Göre Anlam Bilimsel Yanlışların Dağılımı.....	90
Grafik 3.17:	Düzelere Göre Söz Dizimsel Yanlışların Dağılımı.....	98

Grafik 3.18: Düzeylere Göre Ses Bilgisel Yanlışların Dağılımı..... 106

Grafik 3.19: Düzeylere Göre Yazım ve Noktalama Yanlışlarının Dağılımı..... 119



TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1: Zorluk-Kolaylık Sıra Düzenlemesi.....	28
Tablo 2.2: Keshavarz'ın Yanlış Kaynaklarını Sınıflandırması.....	50



KISALTMALAR LİSTESİ

YEE :	Yunus Emre Enstitüsü
a.g.e.:	Adı Geçen Eser
a.g.m.:	Adı Geçen Makale
TÖMER:	Türkçe Öğretim Merkezi
Çev.:	Çeviren
s.:	Sayfa
Ö.:	Öğrenici
TDK:	Türk Dil Kurumu
AP:	Avrupa Parlamentosu
AODÇ:	Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı
DLT:	Divanu Lugati't Türk
CC:	Codex Cumanicus

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle birlikte küreselleşen dünyada, insanlar arasında kurulan iletişim ve bu iletişimi sağlamak adına geliştirilen bilimsel çalışmalar sürekli olarak gelişmektedir. Büyüyen ve gelişen bu yeni dünya sisteminde devletler ve insanlar arasındaki mesafe kısalmış ve ilişkiler kuvvetlenmiştir. Bu süreçte uluslararası ilişkiler gelişmiş, dil öğrenimine duyulan ihtiyaç günden güne artmıştır. Dil öğrenimine duyulan bu ihtiyacı gidermek için harekete geçen dilbilimciler, dil öğretimi alanında yeni yöntemler, farklı öğretim/öğrenim yolları üzerinde çalışmalar yapmışlardır. ¹ Günümüzde bu araştırma ve yöntemlere duyulan ihtiyaç geçmişe nazaran daha da önem kazanmıştır.

İletişim çağı olarak da nitelendirilen çağımızda gelişen ve etki alanı genişleyen dillerden birisi de Türkçedir. Temeli yüzyıllar öncesine dayanan ve dünyada en çok konuşulan diller arasında ilk sıralarda yer alan Türkçeye duyulan ilgi dünyadaki değişimlere paralel olarak giderek artmaktadır.² Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Avrupa Ortak Dil Kriterleri bağlamında gelişimini sürdüren ve hem ülkemizde hem de yurtdışında yaygınlaşan bir alandır. Yunus Emre Enstitüsü (YEE) ile Türkçenin yurtdışında öğretim alanları genişlemiş ve üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER ve Dil Merkezleri ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sistemli hale getirilmiştir. Bu çalışmalarla Türkçenin dünya dilleri arasındaki sıralaması yukarılara taşınmaya çalışılmaktadır. Üniversitelerde kurulan yüksek lisans programları ve üniversitelerin YEE ile işbirliği yaparak hazırladığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin sertifika programları ile de bu alanda daha nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gittikçe daha fazla ilgi duyulan bir alandır. Bu nedenle, bu alanda yeni yöntemlerin oluşturulması adına birçok çalışma yapılmaktadır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenciler birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, yabancı dil öğrenmenin doğasında

¹ Doğan Aksan, **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3**, Ankara, TDK Yayınları, 1979, s. 34.

² Fatma Bölükbaş, "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi", **Turkish Studies**,6 (3), İstanbul, 2011, s. 1358.

vardır. Yabancı dil öğrenen; yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi ana dilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır, dilbilgisi yapılarını çözümlene yoluna gider ve çeşitli sorunlarla karşılaşır.³ Her dilin ses düzeni, biçim ve söz dizimi birbirinden farklı olduğu için karşılaşılan zorluklar da farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde her dilde farklı zorluk derecelerinin oluşmasına yol açmaktadır. Şimdiye kadar yapılan gözlemler ve araştırmalara göre, bu zorluklar daha ziyade yazılı anlatım becerisinde yoğunlaşmaktadır. Pek çok öğrencinin belirttiği ve öğretmenlerin de gözlemlediği gibi yazma becerisi, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı dört temel beceriden biridir.⁴ Bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için de geçerlidir. Öğrenciler en fazla yazılı anlatım alanında zorluk yaşamakta ve yanlış yapmaktadırlar. Yazma becerisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel becerilerden en zor gelişen dil becerisi olarak değerlendirilmektedir. 2008 yılında Türkçe Öğretim Merkezlerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin en çok yazmada (%40); daha sonra sırasıyla konuşmada (%33), dinlediğini anlamada (%17) ve okuduğunu anlamada (%16) zorlandıkları ortaya çıkmıştır.⁵ Bu sebeple, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisinin çok göz ardı edilmesine rağmen geliştirilmesi en zor olan alan olduğunu söylemek mümkündür.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde karşılaşılan temel zorluklar alfabe farklılıkları, cümle düzeni farklılıkları, dil ailesi farklılıkları, gramer kurallarındaki temel farklılıklar gibi yapısal farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin yanlış yapma ihtimalleri artmaktadır. Böyle temel sorunların çözümü adına karşıtsal çözümlene ve yanlış çözümlene gibi yöntemler geliştirilmiştir. Uzun yıllardır İngilizce, Fransızca gibi dünya üzerinde geniş coğrafyalarda konuşulan dillerin öğretiminde kullanılan bu yöntemler, ne yazık ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çok eski bir geçmişe sahip değildir.

³ Z. C. Candaş Karababa, "Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered", **Ankara University Journal of Faculty of Educational Science**, Sayı 42, Ankara, 2009, s. 272.

⁴ İsmail Çakır, "Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 28, Kayseri, 2010, s.165.

⁵ H. Nalan Genç, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama", **Dil Dergisi**, Sayı 168/2, Ankara, Temmuz-Aralık 2017, s. 36.

Yanlış çözümlenmesi, karşıtsal dilbilim bağlamında değerlendirilmesi gereken bir yaklaşımdır. Karşıtsal dilbilim iki ya da daha fazla dilin farklılık ve benzerliklerini belirlemek amacıyla karşılaştırılmasından elde edilen verileri inceleyen uygulamalı dilbilimin bir alt kuramıdır.⁶ Yanlış çözümlenmesi ise karşıtsal dilbilimin açıklamakta yetersiz kaldığı sorunların çözümlenmesi için ortaya çıkmış bir yaklaşımdır ve yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yerdedir. Çünkü bu yaklaşım sayesinde ana dili ile hedef dil karşılaştırılabilir, bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilebilir ve bu benzerlik ve farklılıkların temel sebepleri bulunabilir. Bu mukayeseler ile yazılı anlatım becerilerinde ses bilimsel, biçim bilimsel, anlam bilimsel, söz dizimsel ve yazım-noktalama yanlışları tespit edilebilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklardan bir diğeri de hedef kitlenin özelliklerinin dikkate alınarak yöntem ve teknik geliştirme çalışmalarının yetersiz olmasıdır. Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır. Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+yüklem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.⁷ Buradan da anlaşılacağı üzere, farklı ülkelerden gelen ve farklı ana dilleri olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirirken değişik zorluklarla karşı karşıya kalmaları olağan bir durumdur. Bu farklılık, ders materyalleri ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi ve değiştirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

Bu araştırmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazılı anlatım becerisinde karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yaygın yanlışlar, yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre ele alınmıştır. Bu yanlışların ortaya çıkış şekilleri, yaygınlıkları ve bu yanlışların temel sebepleri diller arası aktarım yanlışları ve dil içi gelişimsel yanlışlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden elde

⁶ Jack Fisiak, **Contrastive Linguistic and the Language Teacher**, Oxford, Oxford Pergamon Press, 1981, s. 2.

⁷ Denise Paige Way, Elizabeth G. Joiner, Michael A. Seaman, "Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: The Effects of Prompts and Tasks on Novice Learner of French" **The Modern Language Journal**, Sayı 84, 2000, s. 172.

edilen verilerle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında materyal üretimine, yeni yöntem ve tekniklerin üretilmesine ve daha kapsamlı programların yapılmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Teknoloji ile birlikte gelişen ve hızlanan bilgi akışı beraberinde dil öğrenimine duyulan gereksinimi getirmiştir. Hayatın her alanında sürekli olarak bir yenilik ve bilgi üretimi söz konusudur. Bu nedenle, bilgiye ulaşmak ve onu kullanmak sadece teknoloji ile değil aynı zamanda yabancı dil öğrenimiyle mümkün olmaktadır. Bu değişim dönüşüm sürecinde dünya dillerinin birbiriyle etkileşimi hiç olmadığı kadar çoğalmıştır. Bu noktada dil öğrenimi ile ülkelerin küresel ölçekte sahip oldukları konum arasında önemli bir paralellik söz konusudur. Ekonomik, politik, bilimsel ve askeri açıdan güçlü ülkelerin dillerinin dünya üzerindeki hinterlandı daha yaygındır. Bu bağlamda, Türkiye'nin özellikle son birkaç on yıl içerisinde hem bölgesinde hem de dünya coğrafyasında yaptığı atılımlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine de aynı oranda ilgi duyulmasını sağlamıştır. Bunu son yıllarda hem Türkiye'ye eğitim için gelen yabancı öğrencilerin oranından hem de yurtdışındaki Türkçe öğretim merkezlerine başvuran öğrenci sayılarından görmek mümkündür. Türkçenin yurt dışında seçmeli ve zorunlu yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yapılan bir çalışmaya göre 2011 yılında Türkçe 34 okulda 1048 öğrenciye seçmeli ve zorunlu yabancı dil dersi olarak verilirken bu rakam 2015 yılında 166 okulda 9828 öğrenciye çıkmıştır.⁸

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek sadece bir dili öğretmek demek değildir. Aynı zamanda bu coğrafyaya ait kültürün, geleneklerin ve yaşam tarzının aktarımıdır. Yabancı dil öğrenen öğrenciler farkında olmadan kendilerini o dilin coğrafyasında ve kültüründe bulurlar. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak

⁸ Mustafa Balcı, Fikriye Gündüz, Gül Gönültaş, Kürşat Aramak, "Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II: Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", **Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1**, Kültür Sanat Basımevi, 1. Baskı, Ocak 2016, s. 69.

öğretimi bir dilden ziyade o toplumun kültür elementlerinin öğrencilere aktarımı anlamına gelmektedir.⁹

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde Avrupa Ortak Dil Kriterleri bağlamında yapılmaktadır. Bu ölçütler ışığında ders materyalleri, kitaplar, ders programları üretilirken aynı zamanda öğretmen yetiştirme programları düzenlenmektedir. Ancak yaygın kanaatin aksine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok eski tarihlere dayanmaktadır ve Türkçeyi yabancılara öğretmek için birçok eser üretilmiştir.¹⁰

1.2. Tarihsel Süreçte Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Eserler

1.2.1. Divanu Lugati't Türk

Türkçe öğretiminin tarihi üzerine yapılan incelemelere bakıldığında ulaşılabilen ilk eserin Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı Divanu Lugati't Türk adlı eserinin olduğu görülmektedir. Ancak bu eserin yazılış amacının Araplara Türkçe öğretmek mi yoksa Türkçenin Arapça kadar zengin ve gelişmiş bir dil olduğunu kanıtlamak mı olduğu üzerine bazı tartışmalar süregelmektedir. Divan'ın yazıldığı dönem itibariyle Türklerin devlet yönetiminin genelinde üstün ve yetkili olmasına karşın hâkim ve üstün dilin Arapça olduğu görülmektedir. Bu durumun Kaşgarlı'ya bu eseri yazmaya ittiğini söylemek mümkündür. Eserin önsüzü incelendiğinde açık bir şekilde görüleceği gibi Türk dilinin Arapça karşısında bir savunması yapılmakta ve önemli medreselerde Arapçanın yüksek eğitim dili olmasına ve ilim adamlarının eserlerini Arapça ile vermesine bir tepki söz konusudur.¹¹ Eserin yazılış amacının dışında hedef kitlesine de bakıldığında Divan'ın Türkçe öğretmek için mi yazıldığına

⁹ Erol Barın, "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri", **Türk Yurdu**, Kasım 2008, Sayı 255, s.61.

¹⁰ Cihan Çakmak, "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi", **Dergipark**, Cilt 4, Sayı 2, Temmuz 2014, s. 169.

¹¹ Ömer Faruk Akün, "Kaşgarlı Mahmud", **Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi**, Cilt 25, İstanbul, TDV Yayınları, 2012, s.13.

dair önemli şüpheler oluşmaktadır. Çünkü Türkçenin özelliklerini ve kelime zenginliğini ortaya koymaya çalışan bu eserin hedef kitlesi Türkçe öğrenmek isteyenlerden ziyade devrin hükümdarı ve önde gelen bilim çevreleridir.¹²

DLT, Türkçenin köklü ve gelişmiş bir dil olduğunu ortaya koymak ve kendi döneminde Türkçenin Arapça ile atbaşı beraber yürüdüğünü göstermek amacıyla yazılmıştır.¹³ Bu durumda eserin amacının Türkçeyi Araplara öğretmekten ziyade Türkçeye hizmet etmek olduğunu söylenebilir.

Divanu Lügati't Türk hem Türkçe hem de Türk kültürü, folkloru, mitolojisi ve felsefesine dair çok önemli veriler sunmaktadır ancak bu eserin yabancılara Türkçe öğretiminde birincil başvuru kaynağı olduğunu söylemek zordur. Bu nedenle, Divan'ı Türkçe öğretiminde ikincil başvuru kaynağı olarak kabul etmek mümkündür.¹⁴

Günümüzde İstanbul Millet Kütüphanesinde korunan ve büyük bir cilt olan tek nüsha 319 yapraktan oluşmaktadır.¹⁵

1.2.2. Codex Cumanicus

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında tarihsel süreçte tespit edilen en önemli eserlerden biri Venedik'te St. Marcus kütüphanesinde korunan Codex Cumanicus'tur. 1303 yılında yazılan ve 82 yapraktan oluşan Codex Cumanicus, iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım Latin harfleriyle yazılmış ve 55 sayfadan oluşurken ikinci kısım bir Alman rahip tarafından gotik harfler ile kaleme alınmıştır.¹⁶

CC, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için yazılmış ve Hristiyanlıkla ilgili olan bölüm misyonerlik faaliyetleri kapsamında dini mesajları aktarmayı

¹² Mustafa Balcı, "Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi 1: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", **Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1**, Kültür Sanat Basımevi, 1. Baskı, Ocak 2016, s. 12.

¹³ Besim Atalay, **Divanu Lügati't Türk Çevirisi**, TDK Yayınları, Ankara, 2013, 1. Baskı, s. 13.

¹⁴ Mustafa Balcı, **a.g.m.**, s. 13.

¹⁵ Besim Atalay, **a.g.e.**, s. 11.

¹⁶ DİA, "Kıpçak-Kıptiler", **İslam Ansiklopedisi MEB**, Cilt 5, Eskişehir, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997, s. 715.

amaçlayan Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili olan bölüm ise günlük hayatta kullanılan Türkçeye ve ticari Türkçe öğretimine katkı sunmayı amaçlamıştır.¹⁷

Eserde, Türkçe-Farsça-Latince bir sözlük, Kuman dilinin fiil çekimi ve dilbilgisine dair bilgiler, bu dile çevrilen Hristiyan duaları ve İncil'den bazı alıntılar bulunmaktadır.¹⁸ Eserin yazılış amacı her ne kadar Türkler arasında Hristiyanlığı yaymak olsa da bu eser Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihi ve aşamaları açısından önemli bir konumdadır.

1.2.3. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk

“Türklerin Dilini Anlama Kitabı” anlamına gelen Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk isimli eser, Endülüs doğumlu Ebu Hayyan Muhammed bin Yusuf tarafından kaleme alınmıştır. Mısır'da 18 Aralık 1312 tarihinde yazımı tamamlanan bir sözlük ve gramer kitabı olan Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk Arap sözlükçülük geleneğine uygun olarak hazırlanmıştır.¹⁹

Kitâbü'l-İdrâk, sözlük, tasrif ve nahiv başlıkları altında üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Burada asıl önemli olan sözlük bölümünde isim ve fiillerin karışık bir şekilde ve Arap alfabe sırasına göre düzenlenerek tasnif edilmiş olmasıdır. Türkçe sözcüklerin anlamları verilirken genellikle Arapça tek sözcük ile karşılanmıştır. Ele alınan sözcükler kimi zaman kısa cümlelerle örneklendirilmiştir.²⁰

Abu Hayyan eserini Arapçanın dil sistemine göre düzenlediği için Türkçede Arapçaya nazaran çok daha önemli olan ünlüleri ihmal etmiş ve bunun neticesinde bazı Türkçe eklerin karşılığı verilirken bunlar sadece ünsüzler ile gösterilmiştir.²¹

¹⁷ Mustafa Balcı, **a.g.m.**, s.14.

¹⁸ DİA, “Kıpçak-Kıptiler”, Cilt 5. Cilt, **a.g.m.**, s. 715.

¹⁹ A. Melek Özyetgin, Ebu Hayyan-Kitâbü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk – Fiil: Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi, Ankara, **KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi**:3, 2001, ss.41-42.

²⁰ A. Melek Özyetgin, **a.g.e.**, ss.46-49.

²¹ Mahmut Kafes, “Abu Hayyan”, **İslam Ansiklopedisi MEB**, Cilt 4, Eskişehir, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997, s. 31.

1.2.4. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-lugâti't-Türkiyye

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-lugâti't-Türkiyye yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Memlukler devrinde hazırlanmış önemli eserdir. Eserin yazıldığı tarih ve yer tam olarak bilinmemektedir ancak 15. yüzyılın başlarında yazıldığı tahmin edilmektedir. Bu eser hem Arapça-Türkçe sözlük hem de gramer kitabı mahiyetindedir. Türkçe kelimelerin kırmızı mürekkeple yazılmış olması algıda seçiciliği sağlamış ve görsel zekâ ile öğretimin kolaylaşması amaçlanmıştır.²²

Sözcüklerin Arap alfabesine göre tasnif edildiği bu eser hem Arapça-Kıpçakça sözlük hem de bir gramer kitabıdır. Sözlük ve gramer olarak iki ana bölümden oluşan kitabın birinci bölümünde alfabetik sırayla Kıpçakça isim ve fiiller bulunmaktadır. Eserin ikinci bölümünde ise şekil ve dil bilgisine ait özelliklere yer verilmiştir. Yaklaşık 2000 kelime barındıran eserde tümevarım yöntemi kullanılmış ve söz konusu kelimeler gündelik hayattan seçilmiştir.²³

1.2.5. Bülğatü'l-Müştâk fî-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak

Arapça-Türkçe sözlük niteliğinde olan bu eser Cemâleddin Ebû Muhammed et-Türkî tarafından kaleme alınmıştır. Eserin tam olarak ne zaman yazıldığı bilinmemekle birlikte XIV. yüzyılın ikinci yarısı ile XV. yüzyılın başlarında kaleme alındığı düşünülmektedir. Bülğatü'l-Müştâk fî-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak'ın tek nüshası günümüzde Paris Bibliotheque Nationale'de korunmaktadır. Bu eser genel itibariyle Arapça-Türkçe bir sözlük niteliğindedir.

Arapça-Türkçe sözlük olan eserin dikkat çeken en önemli özelliği derlenen kelimelerin tasnifidir. Çünkü burada kelimeler diğer eserlerde olduğu gibi alfabetik veya isim-fiil olarak değil; baklava biçiminde dizilmiştir. Karşılığı verilen her kelime baklava şeklinin bir kenarını oluşturmaktadır. Bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe, tekrar bir kenar Arapça, bir kenar Türkçe yazılarak baklavanın dörtkenarı tamamlanmıştır. Oluşan her baklava dilimi bir diğer kelimenin oluşturduğu baklava

²² Mustafa Balcı a.g.m., s.15.

²³ Zühal Ölmez ve Hamdi L. Khairullah, "Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-lugâti't-Türkiyye'de Farsça Sözcükler-1", *Bellekten*, Sayı 64-2, 2016, s. 175.

dilimine eklenmiştir. Bu şekilde oluşturulan baklava dilimlerinden her sayfada 23 tane bulunmaktadır. Bu yaklaşım, kitabı çok daha dikkat çekici ve estetik bir eser haline dönüştürmüştür. Aynı zamanda bu yöntem eseri hem daha cazip kılmış hem de aktarılması amaçlanan bilginin daha kolay ve eğlenceli bir şekilde öğretilmesini sağlamıştır. Ayrıca kitapta kullanılan mürekkep de kelimenin ait olduğu dile göre farklılık göstermiştir. Yani Arapça kelimeler siyah yazılırken; Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.²⁴ Bu iki unsur görsel zekâyı harekete geçirmektedir. Bu eserde toplamda 1500 sözcük Kıpçakça ve Türkmence şeklinde ayrılarak ele alınmış ve sonrasında bu sözcüklerin içinde yer aldığı cümlelere yer verilmiştir.

1.2.6. El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Turkiyye

Araplara Türkçe öğretmek için yazılan önemli eserlerden bir diğeri El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Turkiyye'dir. Tam olarak ne zaman yazıldığı bilinmemektedir ancak birçok araştırmacı tarafından 15. yüzyıl başlarında yazıldığı düşünülmektedir.²⁵ Bu eserin en önemli özelliği daha önce yazılan eserlerin aksine sözlük niteliğinde olmayışıdır. Bu eser sadece gramer kurallarından ve bunların anlatımından ibarettir. Buna karşın zaman zaman gramer bölümlerinde kelime listeleri ve bunların anlamları verilmiştir ancak bu esere sözlük denilecek düzeyde değildir. Gramer öğretimi üzerine hazırlanan bu eser fiil, isim ve ekler başlıkları altında üç temel bölümden oluşmaktadır.²⁶ Yaklaşık olarak 500 kelimenin anlamının verildiği bu eser temelde Araplara Kıpçak Türkçesini gramer yapıları ile öğretmeyi amaçlayan bir eserdir.

15. yüzyıl başlarında Kahire'de yazıldığı düşünülen bu eserin tek nüshası İstanbul'da bulunan Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa bölümünde 2659 numara ile kayıtlıdır ve 169 sayfadan oluşmaktadır. Bu dilbilgisi kitabı daha sonra

²⁴ Mustafa Balcı a.g.m., s.16.

²⁵ Recep Toparlı, *El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999, s.8.

²⁶ A. Bican Ercilasun, *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara, Akçağ Yayınları, 2000, s.393.

1928 yılında Fuad Köprülü'nün yazdığı önsöz ile Kilisli Rifat Bilge tarafından orijinal biçimiyle Türkiyat Enstitüsünce yayımlanmıştır.²⁷

1.2.7. Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî

1343 yılında Kahire’de yazılan bu eserin sahibi Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevi’dir. Kitab-ı Mecnu, hem Arapça-Türkçe hem de Farsça-Moğolca sözlüğüdür. Eserin birinci bölümü 63 sayfadan oluşan Türkçe-Arapça sözlük, ikinci kısmı ise 13 sayfadan oluşan Moğolca-Farsça sözlüktür.²⁸

Konu itibariyle eserinde Türkçe-Arapça sözlük kısmı araştırılmıştır. Nitekim Mustafa Balcı’nın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesini incelediği makalesinde eserle ilgili şunları belirtmiştir: “*Fiiller kısmında Arapça emir çekimli fiiller, harf sırasına göre hazırlanmıştır. Fiiller ayrıca kip kullanımı itibariyle ele alınmış, ne tür eklerin hangi kipleri oluşturduğu anlatılmıştır. Ayrıca isimlerde şekil bilgisi ve bazı edatlara dair bilgilere de yer verilmiştir. Son olarak, cümle kurallarının bulunduğu bu eserde dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.*”²⁹ Balcı, incelemesinde Kitab-ı Mecnu’nun önsüzüne dayanarak eserin Türk dilinin tercümesinin yapılması amacıyla hazırlandığını ifade etmiştir.

1.2.8. Muhakemetu’l-lugateyn

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en önemli birkaç eserden biri olarak kabul edilen Muhakemetu’l-lugateyn 1499 yılında Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere Türkçe ve Farsçanın mukayese edildiği bir kitaptır ve bu nedenle, doğrudan doğruya Türkçe öğretimi amacıyla yazıldığını söylemek mümkün değildir. Ancak eserin giriş bölümünde sıralanan yüz Türkçe kelimenin Farsça karşılıklarının verilmesi aynı zamanda belli yerlerde bu

²⁷ Recep Toparlı, **a.g.e.**, s.9.

²⁸ Nurşat Biçer, Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2011, s. 54.

²⁹ Mustafa Balcı, **a.g.m.**, s. 15.

sözcüklerinin Arapça karşılıklarının da yazılmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında ikincil başvuru kaynağı olarak değerlendirilebilir.³⁰

Çağatay döneminde yazılan bu eserde Türkçe ve Farsçanın gramer özellikleri karşılaştırılmış ve kelimelerin Türkçe ve Farsça karşılıkları verilmiştir. Bu karşılaştırma ile Türkçenin Farsçadan daha zayıf olmadığı ve onun kadar zengin ve gelişmiş bir dil olduğu gösterilmiştir.³¹

1.2.9. Kitâb-ı Zebân-ı Türkî

17. yüzyılda Mohammed Yakub-ı Çingi tarafından hazırlanan bu eser Çağatayca-Farsça bir sözlük niteliğindedir. Bu eser giriş ve 3 ayrı bölümden oluşmuştur. Giriş bölümünde Çağatay Türkçesi hakkında genel bilgiler verildikten sonra birinci bölüme geçilmiş ve burada imla, ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizim özellikleri örneklerle birlikte verilmiştir. Bu nedenle, Kitâb-ı Zebân-ı Türkî için sadece sözlük demek yetersiz kalacaktır ve bu nedenle, eser hem sözlük hem de gramer kitabıdır demek mümkün olacaktır. Eserin ikinci bölümünde Çağatayca metinler bulunurken üçüncü bölümünde Çağatayca-Farsça sözcük dizinleri verilmiştir. Özetle, eser bu yönleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihi açısından önemli bir yere sahiptir.

1.2.10. Senglâh Lugati

Mirza Mehdi Han tarafından 1758-1760 yılları arasında yazılan ve sözlük niteliğinde olan bir eserdir. Senglâh Lugati'nin British Museum'da 2, Oxford'da bulunan Bodleian Kütüphanesinde, Londra'da bulunan School of Oriental Studies Kütüphanesinde, Paris ve Tahran Milli Kütüphanelerinde birer olmak üzere toplam 6 adet yazma nüshası bulunmaktadır.³²

³⁰ İlhan Erdem, "Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi", **Turkish Studies**, Sayı 4/3, s.894.

³¹ Nurşat Biçer, **a.g.m.**, s.12.

³² Zuhal Kargı Ölmez, "Çağatayca Sözlükler", **Kebikeç**, Sayı 6, Yıl 1998, s. 141.

Sözlük niteliğindeki bu eserin içerisinde yaklaşık 6000 sözcüğün olduğu belirtilmektedir. Farsça ve Moğolca sözcüklerin karşılıkları verilmiştir. Eser sözlük olarak kabul edilmesine karşın aynı zamanda gramer açıklamaları da vardır. Senglah Lugati üç ana bölümden oluşmaktadır ve bu bölümlerin Mabani'l-lugat olarak isimlendirilen birinci bölümünde gramer açıklamaları mevcuttur. Burada fiillerin etken, edilgen, ettirgen, mastar, işteş gibi halleri de örnekler ile verilmiştir.³³ Eserin ikinci bölümü tam anlamıyla bir sözlük mahiyetindedir. Özellikle Ali Şir Nevai'nin eserlerinde geçen Farsça ve Moğolca sözcüklerin açıklamaları bu bölümde verilmiştir. Üçüncü bölümde ise Arapça ve Farsçada sıklıkla kullanılan tabir, kelime grupları, tamlamalar ve söyleyişlerin açıklamaları verilmiştir.

1.2.11. Feth-Ali Kacar Lûgati

İran coğrafyasında ortaya çıkan bu eser 19. yüzyıl dönemi sözlüklerindedir. Yazarı Feth Ali Kaçar Kazvini'dir ve eser 1862 yılında tamamlanmıştır. Mirza Mehdi Han'ın yazmış olduğu Senglah Lugati'nin etkisinde yazıldığı ve bu eserden faydalandığı birçok araştırmacı tarafından savunulmaktadır. Farsça-Türkçe sözlük olarak hazırlanan bu eserin en önemli özelliği içerdiği Farsça kelimelerin Türkçe karşılığının verilmesi ve sonrasında bu Türkçe sözcüğün örnek cümleler içerisinde gösterilmesidir. Ali Şir Nevai etkisiyle oluşan Türkçenin Farsçadan üstün olduğu anlayışı bu sözlüklerin ortaya çıkmasına ve Türkçenin öğretilip yaygınlaşmasına hizmet etmiştir. Feth Ali Kacar Lugati de bu anlayışın etkisinde oluşan eserlerden biri olarak kabul edilmektedir.³⁴

1.2.12. Hilyetu'l-lisân ve Hulbetu'l-beyân

İnsanın güzel sıfatları ve dilin büyüklüğü anlamına gelen bu eserin içerisinde Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcüklerin açıklamaları verilmiştir.³⁵ Cemalü'd-din İbn-i Mühenna tarafından hazırlanan bu sözlük çalışması Eski Anadolu Türkçesi

³³ Zuhâl Kargı Ölmez **a.g.m.**, s. 141.

³⁴ Farhad Rahimi, "Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü Üzerine", **Dergipark**, Sayı 2, Cilt 7, 2018, s.680.

³⁵ Cihan Çakmak, **a.g.m.**, s. 177.

döneminde Türkçenin ana dili olarak öğretimi amacıyla medreseler için düzenlenmiştir.

İbn Mühennâ Lugati olarak da bilinen bu eserde Türkçenin anlatıldığı bölümü Balcı makalesinde şöyle özetlemiştir: “Sözlükte Türkçenin anlatıldığı kısım iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde ses, şekil, ve yapı bilgileri kısaca anlatılmış, ardından yapım ve çekim ekleriyle isim tamlaması, zarflar ve edatlar işlenmiş, daha sonra fiil kip ve çekimleri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise Allah’ın isimleriyle çeşitli söz öbekleri yirmi dört alt bölümde ele alınmıştır.”³⁶

Orta Asya Türkçesinin İran sahasındaki şiveleri verilerek Türkçenin gücü ve yaygınlığı gösterilmek istenmiştir. Bu sözlük üç bölümden oluşmuştur ve eserde Karahanlı, Azeri ve Türkmen Türkçelerine ait dil özelliklerine yer verilmiştir. Sözlükte yer alan sözcükler hem günlük hayattan seçilen pratik kelimelerden hem de sanat terimlerine yer verilerek edebi kelimelerden belirlenmiştir.³⁷

1.3. Modern Dönemde Yabancılara Türkçe Öğretimi Çalışmaları

Kaşgarlı Mahmud’un 1072-1074 yılları arasında yazdığı Divanu Lugati’t-Türk’ten sonra bazı sözlük ve gramer çalışmaları olsa da ciddi ve kapsamlı bir Türkçe öğretim anlayışının olmadığı incelenen eserler ile gözlenmiştir. Buna uzun yıllar Arap ve Fars etkisinde bulunmanın yol açtığını söylemek mümkündür. Ali Şir Nevai ile buna bir başkaldırı olsa da günümüze ulaşan bir Türkçe öğretim yaklaşımı oluşmamıştır. Ancak cumhuriyet sonrasında Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla birlikte Türkçeye olan ilgi ve önem artmıştır. Bunun sonucu olarak da Türkçenin öğretimi hız kazanmıştır.³⁸

³⁶ Mustafa Balcı, a.g.m., s.13.

³⁷ Nurşat Biçer, “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, Sayı 1/4,2012, s.122.

³⁸ Nurşat Biçer, a.g.m., s. 127.

Cumhuriyet döneminde yapılan bu çalışmalar ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli eserler verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili öne çıkan çalışmalar şunlardır:

- “Akyüz, K. (1965). **Yabancılar için Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- AYTAÇ, H. ve ÖNEN, M. A. (1969). **Yabancılar için Açıklamalı Uygulamalı Türkçe**. Ankara.
- UYSAL, S. S. (1979), **Yabancılara Türkçe Dersleri 1, 2, 3**, 247s. İstanbul.
- CAN, K. (1981). **Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri**. Ankara: ODTÜ Yayınları.
- GAZİ TÖMER. **Yabancılar İçin Türkçe 1**. Ankara.
- GAZİ TÖMER. **Yabancılar İçin Türkçe 2**. Ankara.
- GAZİ TÖMER. **Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi**. Ankara.
- GENCAN, T. N. (1985). **Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğreniyorum**. İstanbul.
- HENGİRMEN, M. ve KOÇ, N. (1982). **Türkçe Öğreniyoruz**. Ankara.
- KOÇ, N. (1994). **Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-III., Öğrenci Kitabı**. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- NÖMER, N. K. (1988). **Yabancılar İçin Türkçe Metinler**, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZBAY, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). **“Güneş” Türkçe Öğreniyoruz**. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- ÖZBAY, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). **Türkçe Öğreniyoruz “Orhun”**. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- SAMİ, S. (1979). **Yabancılara Türkçe Dersleri Kitapları**. İstanbul.
- SEBÜKTEKİN, H. (1997). **Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2**. İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yayınları.

- TÖMER. **Hitit Türkçe Öğretim Seti**. Ankara.
- İSTANBUL. (2012). **Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı**. İstanbul.
- GÜNAY, D. vd. (2013-2015). **Yabancılar İçin Türkçe Ders, Alıştırma A1-2, B1-2, C1 ve Öğretmen Kitabı**, Papatya Yayıncılık, İzmir.
- ZÜLFİKAR, H. (1980). **Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi**. Ankara: Ankara Üniv. Türkçe Kursu Yayınları.
- YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ.

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, Ankara. (2015).

Haydi Türkçe Öğrenelim (2015).

Türkçe Öğreniyorum (2015).³⁹

Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi üniversiteler bünyesinde sistemli bir hale gelmiştir. İlk olarak, 1984 yılında Ankara Üniversitesi çatısı altında kurulan TÖMER ile birlikte yabancılar Türkçe öğretimi kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Daha sonra farklı birçok üniversitede kurulan Türkçe öğretim merkezleri ile birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde büyük gelişmeler yaşanmıştır.⁴⁰ Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 2001 yılından sonra çok farklı bir kimliğe bürünmüştür. Çünkü Avrupa Parlamentosu (AP) Yabancı Diller Bölümü tarafından uzun yıllar yapılan çalışmalar neticesinde Avrupa Ortak Dil Çerçeve Metni (AODÇ) oluşturulmuştur.⁴¹ AODÇ ilk olarak 2000 yılında Viyana’da İngilizce olarak yayımlanmıştır. Bu yaklaşım Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminde uygulanmak istenmiş ve bu sebeple Prof. Dr. Özcan Demirel’in öncülüğünde üniversitelerde yapılan seminerler ve çalıştaylar ile tanıtılmıştır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi programının en temel amaçlarından biri Avrupa kıtasında bulunan tüm kültür ve dilleri kapsayarak bu coğrafyada çok dilli ve çok kültürlü bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Çok dilli bireylerin yetiştirilmesi için,

³⁹ Mustafa Balcı, **a.g.m.**, ss. 56-57.

⁴⁰ Nurşat Biçer, **a.g.m.**, s.128.

⁴¹ Mukadder Seyhan Yücel, “Avrupa Ortak Başvuru Metni-Avrupa Dil Portföyü Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 1, Cilt 8, Haziran 2006, s. 111.

yabancı dil öğretiminin belli standartlar ile daha nitelikli hale gelmesi ve ortak bir öğretim anlayışının ortaya çıkarılması bu programın diğer bir önemli hedefidir.

AODÇ'nin yabancı dil öğretimine getirdiği en büyük katkı dil düzeyleri için herkesçe kabul edilecek ve uygulanacak standartların getirilmesi olmuştur. Bu çerçevede programı dil düzeyleri için A-B-C olmak üzere temelde üç; toplamda altı farklı düzey geliştirmiştir. Bu altı seviyenin her birinde öğrencilerin dil seviyesinin ölçüleceği kıstaslar ve öğrencinin yapabilecekleri verilmiştir. Bu altı seviye içerisinde A1 ve A2 başlangıç seviyesini, B1 ve B2 orta düzey seviyesini ve C1 ve C2 ileri düzey seviyesini göstermektedir. Bu çerçevede metnin kapsamı özetle;

- Avrupa Parlamentosunun dil politikası ile ilgili amaç ve açıklamalardan
- İletişime dayalı becerilerin kapsadığı alanlar ve bununla ilgili çok detaylı açıklamalardan
- Beceri ve yetilere göre yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi için ortak ölçüt betimlemelerinden oluşmaktadır. (A1-A2-B1-B2-C1-C2) .⁴²

Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı ile tam anlamıyla standart bir öğretim metodunun geliştirildiği yabancılara Türkçe öğretimi günümüzde hem yurt içi hem de yurt dışında birçok merkezde gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili önemli merkezler şu şekildedir: “Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama

⁴² Mukadder Seyhan Yücel, **a.g.m.**, s. 112.

ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı.”⁴³



⁴³ C. Alyılmaz, “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, **Turkish Studies 5(3)**, 2010, ss.729-730.

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE DAİR TEORİLER

2.1. UYGULAMALI DİLBİLİM

İleri teknoloji iletişim araçları ile birlikte insanlar ve devletler arasındaki ilişkiler gelişmiş ve iletişime duyulan gereksinim artmıştır. Bu sebeple, dil ve dil öğretimi, insanların temel ilgi alanlarından biri haline gelmiştir. İnsanlar arasındaki ticari faaliyetler, eğitim faaliyetleri ve eskiye nazaran daha fazla insanın ana vatanları dışında yaşamasından dolayı doğal bir süreç olarak dil öğrenimi önem kazanmıştır. 20. yüzyılda başlayan teknoloji ve sanayi hareketleri 21. yüzyılda daha da hızlanmış ve birçok kişi tarafından içinde bulunduğumuz dönem iletişim çağı olarak adlandırılmıştır. Bu sebeple, ilk olarak Amerika ve Avrupa ülkelerinde başlayan dilbilim çalışmaları, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmayı ve hızlandırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri uygulamalı dilbilim alanıdır.

Uygulamalı dilbilim çalışmalarının ortaya çıkmasındaki en önemli faktörlerden biri dilsel aktarım güçlüklerinin ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır. Kuramsal dilbilim çalışmalarının da amacı aynı yöndedir ancak uygulamalı dilbilim çalışmaları kuramsal çalışmalarla elde edilen verilerin test edilmesi ve uygulanmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle, uygulamalı dilbilime ABD’de 1940’larda, İngiltere’de 1950’lerin başında duyulan ilgi artarak devam etmiştir. Bir yandan kuramsal dilbilime somut bir uygulama alanı bulunması amaçlanmış öte yandan kuramsal dilbilimin sunduğu verilerin temellendirilmesine olanak sağlanmıştır.⁴⁴

Dilbilim çalışmalarında kuramsal dilbilim ve uygulamalı dilbilimi birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Biri olmadan diğerrinin bulgularını değerlendirmek doğru sonuçlar vermeyecektir. Mackey, uygulamalı dilbilimin, dilbilim kuram

⁴⁴ Ahmet Kocaman, “Uygulamalı Dilbilim”, (Çevrimiçi) <http://dad.boun.edu.tr/download/article-file/274169>, 25.05.2018.

betimlemelerinin sadece uygulanabilirliğini ve tekrarlanabilirliğini test etmemesi gerektiğini aynı zamanda bunların yetersiz olduğu noktaları sorgulaması gerektiğini belirtmektedir.⁴⁵ Bu nedenle, kuramsal dilbilimin dilin yapısal özellikleriyle ilgili sunduğu veriler uygulamalı dilbilim sayesinde uygulama alanı bulabilir ve test edilebilir. Bu sayede, dilin biçimsel yapısıyla ilgili yapılan çalışmalarda daha doğru ve geçerli sonuçlar elde edilebilir.

Uygulamalı dilbilim yalnızca dil problemleri üzerinde çalışmaz. Çok daha geniş bir alana hitap eder. Uygulamalı dilbilimin dar ve geniş olmak üzere iki tanımlanmasından söz edilebilir. Dilbilim bulgularının ve kuramsal verilerin dil öğretiminde uygulanması, uygulamalı dilbilimin bilinen ve yaygın anlamıdır. Ancak, Kocaman'a göre, bu anlayış günümüzde neredeyse tamamen terk edilmiştir.⁴⁶ Bunun yerine, günümüzde uygulamalı dilbilime çok daha kapsamlı bir anlam yüklenmiştir. Dilbilim yöntem, kuram ve bulgularının çeşitli alanlardaki dil sorunlarının çözümünde kullanılmasını konu alan dilbilim dalı olarak tanımlanan uygulamalı dilbilimin en önemli çalışma sahasının dil öğretimi olduğu fakat yalnızca bununla sınırlı olmayıp dil bozuklukları, çeviri, iki dillilik, dil çalışmalarında bilgisayardan yararlanma vb. alanlarda yapılan çalışmalar için de kullanıldığı belirtilmektedir.⁴⁷ Bu tanımlama, uygulamalı dilbilim ve kuramsal dilbilim arasındaki ilişkiyi farklı bir yere götürmektedir. Çünkü kuramsal ve uygulamalı dilbilim daha önceki açıklamalardan anlaşılacağı üzere birbirini tamamlayan ve test eden alanlar olarak düşünülmekteydi. Ancak şimdi uygulamalı dilbilimin kuramsal dilbilimden çok daha geniş bir alana etki ettiği ve bu sebeple kuramsal dilbilimin açıklamakta yetersiz kaldığı sorunların çözümüne katkısı olduğu görülmüştür. Bu sebeple, Kocaman uygulamalı dilbilimin salt dilbilimle sınırlandırılmasını tartışmaya açarak bu alanın disiplinler arası bir etkinlik olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir⁴⁸.

⁴⁵ William F. Mackey, "Applied Linguistics: Its Meaning and Use", *ELT Journal*, Cilt 20, Sayı 3, Quebec, 1966, ss. 197-198.

⁴⁶ Ahmet Kocaman, *a.g.m.*, s. 102.

⁴⁷ Kamile İmer, Ahmet Kocaman, A. Sumru Özsoy, *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2. bs., 2013, s. 255.

⁴⁸ Ahmet Kocaman, *a.g.m.*, s. 102.

Uygulamalı dilbilimin sınırlarının bu denli geniş olmasından dolayı farklı araştırmacılar farklı tanımlamalar yapmıştır ve uygulamalı dilbilimin sınırları her araştırmacıya göre değişiklik göstermiştir. Ancak bu tanımlardan anlaşılacağı üzere her ne kadar sınırları değişiklik gösterse de her şekilde geniş bir etki alanından bahsetmek mümkündür. Uygulamalı dilbilimin temel amacı dilbilim kuram, yöntem ve bulgularıyla yaşamın her alanında meydana gelen dil sorunlarının çözümünü sağlamaktır. Fakat son yıllarda, dilin kullanımında görülen yanlışların çözümlemesi, ana dili eğitiminde dil kullanımı, sözlükbilim, çeviri ve biçimbilgisindeki gelişmeler gibi başka uygulama alanları ortaya çıkmıştır. Uygulamalı dilbilimin daha pratik sorunlarla ilgilenmesinden dolayı kuramsal dilbilim ve uygulamalı dilbilim arasında fark belirgin hale gelmiştir. Burada belirttiğimiz bu ayrımın belirginliği ile bağlantılı olarak Strevens (1978: 37-40) uygulamalı dilbilimi tanımlarken beş önermede bulunmuştur⁴⁹:

1. Uygulamalı dilbilim hem kuram, hem de uygulama ile temellendirilmiştir.
2. Bu temeller çok yanlıdır.
3. Uygulamalı dilbilim dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi ile sınırlı değildir.
4. Uygulamalı dilbilim her yeni iş için kendisini yeniden tanımlar.
5. Uygulamalı dilbilim durağan değil, devingendir.

Uygulamalı dilbilim, kuramsal dilbilimin sunduğu araştırma bulgularını ve soyut düşünceleri gerçek dünyanın hizmetine sunan ve onunla bağlantı kuran bir teknolojidir ve böylece kuram ile uygulama arasındaki aracılık görevini görür. Uygulamalı dilbilim ile kuramsal dilbilim arasındaki ilişkiyi bu şekilde tanımlayan Kaplan ve Widdowson, uygulamalı dilbilimin bilim dışı dünyada da sorumluluğunun olduğunu belirtmektedir.⁵⁰ Tarihsel olarak günlük yaşamın dile ait sorunlarına çözüm arayışı neticesinde ortaya çıkan uygulamalı dilbilim bugün salt bu alanlarla ilgili değildir. Dil incelemesiyle ilgisi olsun veya olmasın uygulamalı dilbilim bütün

⁴⁹ Peter Strevens, **New Orientations in the Teaching of English**, Oxford, Oxford University Press, 1977, s. 37.

⁵⁰ R. B. Kaplan, H. G. Widdowson, **International Encyclopedia of Linguistics: Applied Linguistics**, New York, Oxford University Press, 1992, s. 77.

alanlardan bilgi edinir çünkü asıl önemli olan nokta bir şeyin dil ile bağlantısının olmasıdır. Buradan hareketle, dilin hayatın hangi alanı ile ilişkisi varsa uygulamalı dilbilimin orada yükümlülüğü olduğunu ve bu alanlarda dile dair sorunların çözümünde sorumluluğunun olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. KARŞITSAL DİLBİLİM

İkinci Dünya Savaşı sonrasında değişen dünya düzeni ile beraber milletler arası ilişkiler ve iletişim gelişme göstermiştir. Gelişen bu ilişkiler neticesinde, dile ve dil çalışmalarına duyulan ilgide bir artış söz konusu olmuştur. Buna paralel olarak, dil ve dilbilim çalışmaları da hız kazanmıştır. Kuramsal dilbilim, uygulamalı dilbilim ve karşıtsal dilbilim bu dönemde üzerinde en fazla durulan ve en fazla çalışma yapılan alanlar olmuştur.

Karşıtsal dilbilimin temel amacı, ana dili ile hedef dil arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmektir.⁵¹ Bu alanda yapılan çalışmaların yabancı dil öğretimine katkısı yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur. Ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların bilinmesi yabancı dil öğrenen öğrencilerin ne gibi sorunlar ve güçlüklerle karşı karşıya kalacakları hakkında bilgi verir.⁵² Bu sayede, yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde daha gelişmiş yöntem ve tekniklerin oluşturulması sağlanmıştır.

Yapısal dilbilim çalışmalarının etkisiyle geliştiği bilinen karşıtsal dilbilim, ilk olarak 1950’li yıllarda Amerika’da ortaya çıkmıştır.⁵³ Ortaya çıkış amacı, ana dili ve hedef dili arasındaki karşılaştırılabilir yapıların ve bu yapılar arasında benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesidir. Yabancı dil öğretiminde çokça kullanılmaya başlanan bu dilbilim alanı üzerine 1945 yılında Fries, 1957 yılında Lado, 1966

⁵¹ Emrullah İşler, “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”, **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, Cilt 2, Sayı 7, Güz 2002, s. 104.

⁵² Müşerref Dede, “Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırılabilir Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri”, **Türk Dili- Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı**, C.XLVII, Sayı 379-380, 1983, s. 123.

⁵³ Sinan Bayraktaroğlu, “Yabancı Dil Öğrenim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri”, **İzlem: Yabancı Dil Öğretim Dergisi**, İ.T. İ. Akademisi Yabancı Diller Enstitüsü, Eskişehir, Sayı 3, Nisan 1979, s. 3.

yılında Newmark, 1981 yılında Fisiak ve 1998 yılında James önemli çalışmalar yapmış ve eserler ortaya koymuşlardır. Yabancı dil öğretiminde karşıtsal dilbilime duyulan ihtiyaç ilk defa Fries ile görülmüştür.⁵⁴ *Teaching and Learning English as a Foreign Language* isimli kitabında en etkili yabancı dil gereçlerinin, ana dili ile hedef dilin karşılaştırılması sonucu elde edilen verilerle ortaya çıkan ve hedef dilin bilimsel çözümlemelerine dayanan gereçler olduğunu belirtmiştir. Daha sonraki süreçlerde daha farklı çalışmalar da yapılmış ve 1957 yılında, Lado *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics For Language Teachers* isimli kitabı yayınlamıştır. Bu kitap ile karşıtsal dilbilim çalışmalarına farklı bir boyut getirilmiştir. Lado, karşıtsal çözümleme ile kişilerin kendi kültür ve dillerindeki yapıları ve anlamları hedef dile aktarma eğiliminde olduklarını ve bu durumun, hem üretici olarak konuşmaya ve yeni kültürde edimde bulunmaya çalıştıklarında hem de alıcı olarak hedef dili, ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıklarında gerçekleştiğini belirterek öğrencilerin karşılacakları güçlükleri önceden belirlemenin mümkün olduğunu ve bu yönde yapılacak çalışmalarla öğrencilerin yanlış yapılarının önüne geçilebileceğini savunmuştur.⁵⁵ Lado'nun bu kitabında savunduğu yaklaşım, karşıtsalmalı dilbilim çalışmaları içinde *güçlü* görüş olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yapmış oldukları yanlışların temel sebeplerinden biri kendi dilinde olan benzer yapıları bazen aşırı genelleme yaparak bazense yanlış benzetme yaparak hedef dile aktarması yani olumsuz ana dili aktarımı yapmasıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğrenme sürecinde, öğrenciye kendi ana diline benzeyen özellikler kolay gelirken; benzemeyen noktalar zor gelmektedir. Bu benzerlik ve farklılıkların bilinmesi de öğrencilerin yapması muhtemel yanlışlarının önüne geçmek için önceden çalışma yapılması imkânını sunmaktadır. *Güçlü* görüşe göre, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler ve yanlışların sebebi ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklar, öğrencilerin yaptıkları yanlışların en temel sebeplerindedir. Bu

⁵⁴ Charles C. Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, Michigan University Press, 1945, s. 9.

⁵⁵ Robert Lado, *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, Michigan University Press, 1957, s. 2.

sebeple, farklılıkların bilinmesi öğrencilerin yanlış yapma ihtimalinin önüne geçilmesi imkânını verecektir.

Lado'nun çerçevesini çizdiği bu yaklaşımın dışında karşıtsal çözümlemenin uygulanmasında ortaya atılan bir diğer görüş ise Wardhaugh'un "The Contrastive Analysis Hypothesis" (1970) isimli makalesinde üzerinde durduğu *zayıf* görüştür. Bu görüşe göre öğrencilerin yaptıkları yanlışların temel sebebi, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar değildir. Çünkü dilin binlerce öğeden oluşan bir bütün olmasından dolayı karşıtsal çözümleme ile öğrencilerin yapması muhtemel yanlışların tümünün önceden belirlenmesi ve buna yönelik önlemler alınması mümkün değildir.⁵⁶ Öğrenci, yabancı dil öğrenirken kendi diline benzemeyen bir yapıyla karşılaştığında bu yapıya kendi dilindeki kuralları aktarma yoluna gitmektedir. Fakat bu durumun *güçlü* görüşte olduğu gibi olumsuz aktarım yanlısına bağlanamayacağı düşünülmektedir. Bu durumun ana dilinden hedef dile kuralların karıştırılması olarak değil; hedef dilin henüz öğrenilmemiş yönü olarak değerlendirilmesi gerekir.⁵⁷ *Güçlü* görüşün, yanlışın kaynağı olarak gördüğü ana dili karışımı, *zayıf* görüşe göre öğrencinin yaptığı yanlışlardan sadece biridir. Bu yaklaşıma göre ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklar ne denli fazlaysa öğrencinin karşılaçağı güçlük o denli fazla olacaktır. Karşıtsal çözümleme verileri, ana dili ve hedef dilin sistematik bir şekilde incelenmesi ile elde edilebilir ve bu verilerle yabancı dil öğretiminin materyal, yöntem ve teknikleri geliştirilebilir.

Karşıtsal dilbilim çalışmalarında ortaya atılan bir diğer görüş ise Oller ve Ziahosseiny (1970) tarafından geliştirilen *orta* görüştür. Karşıtsal dilbilim çalışmalarının temeli, ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayanmaktadır. Lado'nun (1957) öne sürdüğü *güçlü* görüşe göre ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklar ne kadar fazlaysa öğrencilerin yapacakları yanlışlar da o kadar fazla olacaktır. Bu varsayımla, Oller ve Ziahosseiny 1969 yılında Kaliforniya Üniversitesinde farklı ülkelerden gelen öğrencilere uyguladıkları İngilizce seviye belirleme sınavıyla yazılı anlatım kısmındaki yanlışların incelendiği bir çalışma

⁵⁶ Ronald Wardhaugh, "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly*, 1970, (Çevrimiçi) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf>, 29.01.2019.

⁵⁷ Müşerref Dede, *a.g.m.*, s. 124.

yapmışlardır. Bu çalışmada, ana dilinde Latin harfleri kullanılan öğrenciler ve ana dilinde diğer harf sistemlerinin kullanıldığı öğrencilerin yazılı anlatımları gruplandırılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerin ana dilleri İngilizce gibi Latin harfleri yazı sisteminden oluştuğu için bu gruptaki öğrencilerin ana dilleri ile hedef dili arasındaki farklılık azdır. Diğer grupta bulunan öğrencilerin ise ana dillerindeki harf sistemi Latin alfabesinin dışındaki diğer alfabelerden oluşmaktadır. Bu sebeple, bu gruptaki öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil olan İngilizce arasındaki farklılığı daha fazladır. Oller ve Ziahosseiny, bu çalışmada ikinci grubun birinci gruba göre daha fazla hata yapacağını öngörmüşlerdir. Ancak araştırmadan çıkan sonuçlara göre Latin harflerini kullanan öğrenciler diğer öğrencilere göre yazılı anlatımda daha fazla yanlış yapmışlardır.⁵⁸ Bu araştırmanın sonuçları gösteriyor ki öğrencilerin ana dili ile hedef dili arasındaki benzerliğin fazlaşması durumunda genelleme yapma ihtimalinin artmasından dolayı daha fazla yanlış yapılabilmektedir.

Lado'nun bu eserinde ortaya koyduğu görüşler neticesinde karşıtsal dilbilimin, daha sistemli aşamaya geçtiğini söylemek mümkündür. Bu yeni evrede, özellikle Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretiminde karşıtsal dilbilimin yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. James'in *Contrastive Analysis* adlı eserinde karşılaştırmalı yapı serisi (*contrastive structure series*) çalışmalarından söz edilmektedir. Bu çalışmada İngilizce ile dünya üzerinde yaygın olarak kullanılan Fransızca, Almanca, İtalyanca, Rusça ve İspanyolca gibi diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.⁵⁹ Bu ve benzeri çalışmalar ile özellikle Amerika ve Avrupa'da yabancı dil öğrenimi ve öğretimi alanında önemli mesafeler kat edilmiştir.

1950'li ve 1960'lı yıllarda dil ve dil öğretimine duyulan ihtiyacın bir sonucu olarak ortaya çıkan karşıtsal dilbilim, günümüzde farklı yöntem ve tekniklerin bulunmasına rağmen önemini korumaya devam etmektedir. Ancak kendi içerisinde farklı yorumlamaların ve görüşlerin (güçlü, zayıf ve orta görüş gibi) olmasından dolayı zamanla bu yöneme duyulan güven azalmıştır. Karşıtsal dilbilimin

⁵⁸ John W. Oller ve Seid M. Ziahosseiny, "The Contrastive Analyses Hypothesis and Spelling Errors", **Language Learning**, Cilt 20, Baskı 2, 1970, ss. 184.

⁵⁹ Carl James, **Contrastive Analysis**, Harlow, Essex:Longman, 1980, s. 8.

2.2.1. Karşıtsal Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Yabancı dil öğretiminde yaygın bir şekilde faydalanılan dilbilim çalışmalarından biri karşıtsal çözümelemedir. Bu yöntem ile dil öğretiminde yapılması muhtemel yanlışların tespit edilmesine çalışılmış ve bu sayede yeni materyal, teknik ve yöntemlerin oluşturulması amaçlanmıştır. Lado öncülüğünde başlayan bu yaklaşım, dilbilim araştırmacıları tarafından uzun yıllar özellikle Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesinde çok önemli bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir.

1950'li ve 1960'lı yıllarda özellikle Amerika ve Avrupa'daki üniversiteler yabancı dil öğretimi ve öğrenimini daha farklı bir alana taşıyabilmek ve daha gelişmiş yöntem ve teknikler geliştirebilmek adına diller arasında karşıtsal bir çözümelemenin gerekliliğini vurgulamışlardır. Fries (1945), Lado (1957), Newmark (1966), James (1980) ve Fisiak (1981) gibi önde gelen dilbilimciler yabancı dil öğretiminde karşıtsal çözümelemenin gerekliliğini ve önemini yaptıkları çalışmalar ile ortaya koymuşlardır.

Yabancı dil öğrenirken değişik ülkelerden gelen ve ana dilleri farklı olan öğrenciler, aynı yabancı dili öğrendikleri için karşılaştıkları zorluklar ve yaptıkları yanlışlar farklılık göstermektedir. Bu sebeple, öğrencilerin ana dilleri yabancı dil öğreniminde karşılaşılmaması muhtemel dil bilgisel zorluklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu sorunların çözümü ve hatta yapılması muhtemel hataların tespit edilmesi ve önüne geçilmesi için yabancı dil öğretiminde karşıtsal dilbilim oldukça yaygın olan önemli bir dilbilim alanıdır.

Karşıtsal dilbilim çalışmaları çerçevesinde yabancı dil öğrencilerinin ana dilleri ile hedef dilleri arasında karşılaştırmalı çözümeleme çalışmaları yapılmıştır. Bu çözümeleme ile yanlışların sebepleri bulunmaya çalışılmış ve bu yanlışların çözümlenmesi amacıyla araştırmalar yapılmıştır. Öğretim yöntemleri, ders materyalleri, uygulanan programlar, yanlışların ortadan kaldırılması hedeflenerek oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmalar sayesinde öğretilen konular arasında zorluk-kolaylık sıralamasının kurulmasına çalışılmış ve öğrencinin ihtiyacına göre konular arasında bir öğretim planı oluşturulmuştur. Lado'nun *güçlü* görüşünde de olduğu gibi ana dili ile hedef dil arasında benzerlik arttıkça kolaylık

artar, farklılık arttıkça da zorluk derecesi artış gösterir. Öğrenciler, ana dillerinde bulunan benzer yapıları aktarmaya meyillidirler ve hedef dilde karşılaştıkları kural ya da yapının ana dilinde karşılığının olmaması durumunda ana dilinden yapacağı aktarım daha fazla yanlış yapılmasına sebebiyet verecektir. Burada üzerinde durulan zorluk-kolaylık sıralaması ile ilgili Stockwell'in gramer kategorileri için önerdiği zorluk-kolaylık sıra düzenlemesi şu şekildedir⁶⁰:



⁶⁰ Emrullah İşler, **a.g.m.**, ss. 105-106.

Tablo 2.1: Zorluk-Kolaylık Sıra Düzenlemesi

Kategori	Güçlük sırası	Ana dili Seçeneği	Amaç Dil Seçeneği
1	1	Ø	Ob
	2	Ø	Ob
2	3	Op	Ob
	4	Ob	Ob
	5	Op	Ob
	6	Ob	Op
3	7	Op	Ø
	8	Ob	Ø
4	9	Op	Op
	10	Ob	Ob
	11	Op	Ob
	12	Ob	Op
5	13	Op	Ob
	14	Ob	Op
	15	Op	Op
	16	Ob	Ob

Bu tabloda (Ø) ile ana dilinde karşılığı olmayan kural ve yapılar, (Ob) ile hedef dilde zorunlu olan ve (Op) ile de hedef dilde zorunlu olmayan kural ve yapılar gösterilmiştir. Burada hedef dilin seçenekleri en zordan en kolaya doğru sıralanmıştır. Buna göre ilk iki basamakta görülen ve ana dilinde karşılığı olmayan kural ve yapılar, yabancı dil öğreniminde en fazla güçlük yaşanan alandır.⁶¹ Bu nedenle, burada 5 farklı kategoride ele alınan zorluk-kolaylık sıralamasında en çok sorunla karşılaşılan gruplar, 1. ve 2. gruplardır. Çünkü diğer grupların aksine, bu gruplarda ana dilinde karşılığı olmayan kural ve yapılar kategorize edilmiştir. Bu

⁶¹ Emrullah İşler, a.g.m., s. 106.

sebeple, ana dili ile hedef dil arasındaki farklılığın artması durumunda daha fazla sorunla karşılaşılacağını ve daha fazla yanlış yapıma ihtimalinin olduğunu söylemek mümkündür.

Karşıtsal dilbilim çalışmaları sadece öğrencilere yönelik çalışmalar yapmakla kalmamış aynı zamanda yabancı dil öğretmenlerinin de standartlara uygun bir şekilde yetiştirilmesini ve kalifiye edilmesini amaçlamıştır. Bayraktaroğlu'na göre, yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve onların mesleki eğitimlerinde, birçok ülke karşıtsal dilbilim verilerini kullanmaktadır ve öğretmenlerin gelişmesi bu veriler ışığında sağlanmaktadır.⁶²

Yabancı dil öğretiminde, karşıtsal çözümleme yaklaşımı üç temel kesime önemli katkılar sunmaktadır. Birincisi bilindiği üzere yabancı dil öğrencilerine sunduğu katkıdır. Bir diğeri, yabancı dil öğretmenlerinin bu yaklaşımın sunduğu verilerle daha nitelikli hale gelmeleridir ve son olarak, dilbilim çalışması yapan araştırmacılara sunulan verilerdir. Dilbilim araştırmacıları bu çalışma sayesinde gelişmiş materyallerin, yeni araç-gereçlerin ve öğretim programlarının, yöntem ve tekniklerin üretimi için belli bir birikimi miras olarak almışlardır ve bu mirası geliştirme fırsatı bulmuşlardır.

2.2.2. Karşıtsal Dilbilime Getirilen Eleştiriler

Lado öncülüğünde gelişen ve yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahip olan karşıtsal çözümleme çalışmalarının, özellikle 1970'li yıllardan sonra yapılan yeni çalışmalar ile öğrencilerin yaptıkları yanlışları açıklamak konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür.

Karşıtsal çözümleme yaklaşımı bağlamında öne sürülen *güçlü*, *zayıf* ve *orta* görüş ile öğrencilerin yaptıkları yanlışların sebeplerine ilişkin farklı farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Lado'nun (1957) savunduğu *güçlü* görüşe göre yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaptıkları yanlışların temel sebebi, olumsuz ana dili aktarımlarıdır. Ancak Newmark'la (1966) yaygınlaşan *zayıf* görüşe göre öğrencilerin yaptıkları yanlışların temel sebebi ana dili ile hedef dil arasındaki

⁶² Sinan Bayraktaroğlu, **a.g.m.**, ss. 9-10.

benzerlik veya farklılık değildir ve yanlışın tek sebebi olumsuz ana dili aktarımı değildir. Bu yalnızca sebeplerden biri olarak kabul edilebilir. Oller ve Ziahosseiny'nin Kaliforniya Üniversitesinde yaptıkları araştırma ise bu iki görüş arasındaki *orta* görüşün ortaya çıkmasına yol açmıştır. *Orta* görüşe göre ise *güçlü* görüşün aksine, ana dili ile hedef dilin benzerliğinin fazla olması genelleme yapılmasına ve bu nedenle, daha fazla yanlış yapılmasına yol açmaktadır.⁶³

Görüldüğü üzere, karşıtsal dilbilim, öğrencilerin yapmış oldukları yanlışları açıklarken kendi içerisinde farklı görüşler ortaya koymaktadır. Bu sebeple, yeni çalışmalarla birlikte eleştirilmeye başlanmıştır. Richard ve Sompson (1974:174-176), Corder (1967a:168-169) ve Fisiak (1981: 37-39) karşıtsal çözümlemenin sunduğu verilerin ve yaptığı varsayımların doğruluğunu ve geçerliliğini tartışmaya açmışlardır. Getirilen tüm eleştirilerin, Wardhaugh'un karşıtsal çözümleme içerisindeki *zayıf* görüşü açıklarken ileri sürdüğü düşünceden kaynaklı olduğunu belirtmek mümkündür. Bu görüşe göre, dil binlerce öğeden meydana gelmiştir ve bu nedenle, yanlışları açıklarken yalnızca ana dili ve hedef dil arasında yapısal karşılaştırmalar yapmak bizi kesin doğruya götürmeyebilir. Karşıtsal çözümleme, ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklar üzerine yoğunlaşarak öğrencilerin yapacağı yanlışları öngörmeyi hedeflemektedir. Ancak Oller ve Ziahosseiny'nin yaptığı çalışmadan da görüleceği gibi, yanlışlara her zaman farklılıklar değil; benzerlikler de neden olmaktadır.⁶⁴ Karşıtsal dilbilimin daha ziyade farklılıklar üzerinde durması ve benzerlikleri göz ardı etmesi bu alana getirilen bir diğer eleştiri olarak kabul edilebilir. Karşıtsal çözümleme, öğrencilerin yaptıkları bütün yanlışları ana dili ile hedef dil arasındaki dilbilgisi yapılarının ve kelimelerin geçişleri ile açıklamaktadır. Ancak zamanla yapılan yeni kuramsal ve deneysel araştırmalar bütün yanlışların olumsuz ana dili aktarımına bağlanamayacağını ortaya koymuştur. Bu nedenle, karşıtsal dilbilimin sunduğu verilerin geçerliliğine ve doğruluğuna yönelik eleştiriler getirilmiştir.

Richard ve Sompson (1974:174-176), Corder (1967a: 168-169), Fisiak (1981: 37-39) İşler (2002a:129-130) ve Dede (1985, 124-125) gibi dilbilimcilerin ortaya

⁶³ Müşerref Dede, **a.g.m.**, ss. 124-125.

⁶⁴ Müşerref Dede, **a.g.m.**, s. 125.

koydukları verilere ve getirdikleri eleştirilere bakarak, karşıtsal dilbilimin, yanlışların neredeyse tamamına sadece olumsuz ana dili aktarımını sebep gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle, karşıtsal dilbilim, yabancı dil öğrenenlerin yaptıkları yanlışları açıklamada yetersiz kalmıştır ve yanlış çözümlemesi çalışmalarına ilgiyi arttırmıştır.⁶⁵

Karşıtsal dilbilime getirilen bu eleştirilerin haklılık payı olsa da dilbilim alanındaki önemi ve katkısı göz ardı edilemez. Karşıtsal dilbilim araştırmaları sonucu elde edilen verilerle öğrencilere nelerin zor, nelerin kolay geldiği ile ilgili önemli fikirler elde edilebilir. Ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile konular arasında zorluk kolaylık ilişkisi kurulabilir ve böylece etkili öğretim materyallerinin oluşturulmasına katkı sağlanabilir.⁶⁶ Bu sebeple, karşıtsal çözümleme öğrencilerin yaptıkları yanlışları açıklamak konusunda her ne kadar yetersiz kalsa da yabancı dil öğretimine katkısı yadsınamaz.⁶⁷ Özetle, karşıtsal çözümlemenin dilbilim alanında eskiye oranla etkisi azalmış olsa da bugün yanlış çözümlemesi yaklaşımının doğru ve geçerli sonuçlar verebilmesi için ihtiyaç duyulan ve faydalanılan bir dilbilim alanıdır.

2.3. Karşıtsal Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesi

Dilbilim çalışmaları içerisinde çok önemli bir yere sahip olan karşıtsal dilbilim, bilindiği gibi iki veya daha fazla dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerinden zorluk kolaylık sıralamasına dayalı bir yöntem geliştirmeyi amaçlamaktadır. Buradan elde edilecek sonuçlar ile etkili öğretim materyalleri, öğretim programları, yöntem ve metotların geliştirilmesine çalışılmaktadır.

Karşıtsal çözümlemenin yanlışın açıklanmasında öne sürdüğü ana dili karışımını yanlışların tamamı için bir sebep olarak kabul etmek doğru değildir.

⁶⁵ Fatma Bölükbaş, **a.g.m.**, s. 1359.

⁶⁶ Müşerref Dede, **a.g.m.**, s. 125.

⁶⁷ Emrullah İşler, **a.g.m.**, 2002a, s. 130.

Çünkü ana dili girişimi dışında hedef dilin kurallarını iyi öğrenememe veya hedef dilin kurallarıyla genelleme yapmak da öğrencilerin yapmış oldukları yanlışların sebebi olarak kabul edilebilir.⁶⁸ Yapılan bir araştırmaya göre, ana dili karışımının öğrencilerin yaptıkları yanlışlara etkisi çocuklarda %8 ile %12 arasındayken, yetişkinlerde bu oran %8 ile %23 arasındadır.⁶⁹ Yapılan bu araştırmada da gördüğümüz gibi, ana dili karışımı yapılan yanlışların ana sebebi olarak gösterilemez ancak tamamen göz ardı da edilemez. Yanlış çözümlemesini, karşıtsal çözümlemenin yerine geçen bir çalışma değil; onun eksiklerini tamamlayan ve ona eklenen bir çalışma olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Çünkü karşıtsal çözümleme olumsuz ana dili aktarım yanlışlarını benzerlik ve farklılıklar üzerinden önceden öngörmeye dayalıdır. Ancak yanlış çözümlemesi, eldeki veriler üzerinden değerlendirme yaparak yanlışların sebebini açıklamaya çalışmaktadır. Bu sebeple, karşıtsal çözümleme ve yanlış çözümlemesini birbirinden ayırmak doğru sonuçlara ulaşabilmek adına bir engel teşkil edebilir. Karşıtsal çözümleme ile önceden öngörülen yanlışların doğruluğunu sınamak için yanlış çözümlemesine ihtiyaç vardır.⁷⁰

Karşıtsal dilbilim ve yanlış çözümlemesi yönteminin tek başına kullanılmıyor olması her ikisinin de yetersiz olduğunu göstermektedir. Nasıl ki karşıtsal dilbilim, yanlış açıklamakta yetersiz kalıyorsa, yanlış çözümlemesi yönteminin de bazı yetersiz noktaları söz konusudur. Bilindiği gibi, yanlış çözümlemesi verilerini öğretim sürecinden sonra elde eder. Bu nedenle, güvenilirlik konusunda bazen şüphe uyandırabilir. Elde edilen verilerin kaynağının öğrenciler olması bu verilerin her zaman hassas olmadığını göstermektedir.⁷¹ Genellikle öğrencilerin sınav kâğıtları üzerinden sağlanan bu verilerde öğrenci araştırmanın farkında olarak doğal yazma sürecini gerçekleştirmeyebilir. Farklı bir psikolojiye girmesi elde edilen verilerin güvenilirliğini zedeleyebilir. Burada karşıtsal çözümlemenin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Çünkü karşıtsal çözümleme yöntemi

⁶⁸ Müşerref Dede, **a.g.m.**, s. 123.

⁶⁹ Muhammed Ali El Huli, **El Hayatu Ma'a Lugateyn**, Riyad, 1988, s. 97.

⁷⁰ Emrullah İşler, **a.g.m.**, 2002a, ss. 130-131.

⁷¹ Emrullah İşler, **a.g.m.**, 2002a, s. 130.

ile yapılacağı varsayılan yanlışlar ile elde edilen verilerde görülen yanlışların doğruluğu ve geçerliliği sınanabilir.

Sonuç olarak, karşıtsal dilbilim çalışmaları, yanlışların sebebini yalnızca ana dili karışımına bağladığı için yetersiz ve eksiktir. Ancak katkıları bakımından da mutlaka dilbilim çalışmalarının içerisinde yerini almalıdır. Karşıtsal dilbilimin yabancı dil öğretimine şu ya da bu şekilde katkısı olduğu yadsınamayacağına göre izlenmesi gereken en önemli yöntem ana dili ile hedef dili çok özenli ve dikkatli bir şekilde karşılaştırmak ve zorluk-kolaylık sıralamasına göre öğrencinin karşılaacağı sorunlara ilişkin varsayımlarda bulunmaktadır. Ancak bu varsayımların doğruluğunu ise öğrencilerin yaptıkları yanlışların çözümlemesi gösterecektir. Yanlış çözümlemesi, yapılan tüm yanlışların ana dili karışımı olarak açıklanamayacağını gösterecektir. Bununla birlikte, karşıtsal çözümleme, yabancı dilin hangi yönlerinde yanlış yapılacağı, ana dili ile hedef dilin hangi tip karşılıklarının ana dili girişimine neden olacağı hakkında bilgi verecektir. Bu nedenle, etkili yabancı dil öğretiminde ve etkili materyallerin hazırlanmasında karşıtsal çözümlemenin ne kadar katkısı varsa yanlış çözümlemesinin de aynı derecede katkısından söz etmek mümkündür.⁷²

2.3.1. Yanlış Çözümlemesi Yöntemleri

Yanlış çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesini ve bunların sistemli bir şekilde sınıflandırılarak tahlil edilmesini sağlar. Bu yöntem, öğretmenin öğretim tekniğini ve kullandığı materyalleri gözden geçirmesi ve öğretim programını yeniden düzenlemesi konusunda yol göstericidir.⁷³ Öğrencilerin yanlış yaparak doğruya ulaşmasını sağlamak, öğreticilere öğretim sürecini değerlendirebilmek ve araştırmacılara öğretim yöntem ve tekniklerinin başarısını gözlemleyebilmek için bir uygulama ve test etme alanı sunar.

Pit Corder (*The Significance of Learners' Errors*, 1967) ile sistemli bir şekilde çerçevesi oluşturulan yanlış çözümlemesi, verilerini öğretim süreci sonunda

⁷² Müşerref Dede, **a.g.m.**, s. 128.

⁷³ Fatma Bölükbaş, **a.g.m.**, s. 1359.

elde edilen materyallerden sağlamaktadır. Bu veriler genellikle sınav kâğıtlarından oluşmaktadır.⁷⁴ Corder, yanlış çözümlenmesi sürecini, önce veri toplama, sonra bunları tanımlama ve en son yanlışları açıklama şeklinde belirlemiştir. Üç aşamadan oluşan bu yöntem daha sonra dilbilimciler tarafından geliştirilmiştir. Ancak yanlış çözümlenmesi yönteminin işlem basamakları ilk olarak Corder ile belirlenmiştir.

Yanlış çözümlenmesi üzerine birçok araştırması bulunan Sridhar, Corder'ın üç aşamadan oluşan bu işlem basamaklarını ayrıntılandırarak geliştirmiştir. Sridhar'ın yanlış çözümlenmesi yöntemi 6 basamaktan oluşmaktadır.⁷⁵

1. Veri toplama
2. Yanlışları tanımlama
3. Yanlış türlerine göre sınıflandırma
4. Yanlış türlerine göre yanlış yapılma sıklığını belirlenmesi
5. Hedef dilde zorluk yaşanan alanların belirlenmesi
6. İyileştirici çalışmalar yapma

Sridhar, yanlışları tanımladıktan sonra bunları tasnif etmiş ve bu yanlışların yapılma sıklığını türlerine göre belirlemiştir. Bu nedenle, yanlış açıklamada daha doğru sonuca ulaşılması hedeflenmiştir.

İkinci dil edinimi üzerine çalışma yapan dilbilimcilerden olan Gass ve Selinker, araştırmalarında yanlış çözümlenmesini kullanırken şu altı adımı takip etmişlerdir:⁷⁶

1. Veri toplama: Gass ve Selinker'e göre sadece yazma değil; konuşma da yanlış çözümlenmesi için veri olarak kullanılabilir.
2. Yanlışları tanımlama: Yanlış zaman kullanımı, yanlış fiil biçimleri, tekillik-çoğulluk uyumsuzluğu gibi başlıklarla yanlışlar tanımlanmıştır.
3. Yanlışları sınıflandırma: Yanlışların dil yanlışlarına göre sınıflandırılmasıdır.

⁷⁴ Pit Corder, **Error Analysis and Interlanguage**, Oxford, Oxford University Press, 1981, s. 35.

⁷⁵ S. N. Sridhar, **a.g.m.**, ss. 16-17.

⁷⁶ Susan M. Gass ve Larry Selinker, **Second Language Acquisition: An Introductory Course**, New York, Routledge/Taylor and Francis Group, Baskı 3, 2008, s. 103.

4. Yanlışların miktarını belirleme: Sınıflara ayrılan yanlışlardan hangisinde kaç tane yapıldığı tespit edilmektedir.
5. Yanlış kaynaklarının analizi: Yanlış çözümlemesinin en önemli aşamalarından birisidir. Bu aşamada, öğrencilerin yaptıkları yanlışlar sıklığına göre ele alınıp bu yanlışların kaynakları tespit edilmeye çalışılmaktadır.
6. İyileştirme çalışması: Yanlış yapıma sıklığını temel alarak iyileştirme ve düzeltme çalışmalarının yapıldığı aşamadır.

Görüldüğü gibi, Sridhar'ın yanlış çözümlemesini ele alışı ile Gass ve Selinker'in bu konudaki yaklaşımı en azından başlıklar düzeyinde önemli bir farklılık göstermemektedir. Farklılık, daha ziyade bu altı aşamanın altında yapılan işlemlerde görülmektedir. Ancak buna rağmen, bu iki yaklaşımın birbiriyle çok benzerlik taşıdığını söylemek mümkündür.

Yanlış çözümlemesi üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Khansir ve Ahrami'ye aittir. Khansir ve Ahrami, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, doğru ve etkili öğretim stratejilerinin oluşturulması için 4 aşamalı bir yanlış çözümlemesi yöntemi geliştirdiklerini belirtmişlerdir:⁷⁷

1. Yanlışların tanımlanması: Araştırmacılar ilk olarak yanlışların türünü belirlemeli, sonra hata-yanlış ayrımını yapmalı ve bunların yetkinlik veya performans yanlışları olduğunu belirlemelidir.
2. Yanlışların toplanması: Yanlışın tanımlanmasının ardından araştırmacılar, yanlışları toplamalı veya sınıflandırmalıdır.
3. Yanlışların açıklanması: Bu aşamada, yanlışların kaynağına gidilerek bunların açıklanması gerekir. Yanlış kaynağı olarak, psiko-linguistik, sosyo-linguistik veya söylem yapısına dayalı yanlışlar gösterilebilir.⁷⁸
4. Yanlışların değerlendirilmesi: Yöntemin son adımı olan bu aşamada, yanlışların değerlendirilmesi yapılır. Buradaki değerlendirmede, yanlışı yapan kişiyi değerlendirmeye dâhil etme söz konusudur ve öğrencinin bakış açısı

⁷⁷ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, "Error Analysis and Paragraph Writing", **Language in India**, Cilt 14, Sayı 9, Eylül 2014, ss. 88-89.

⁷⁸ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, **a.g.m.**, s. 89.

burada dikkate alınır. Yanlışlar sıklık ve önem derecesine göre değerlendirmeye alınır.

2.3.2. Yanlışların Tanımlanması ve Sınıflandırılması

İkinci dil ediniminde, dil becerilerinin kazanılması ve uygulanması bağlamında yanlış çözümlenmesi çok önemli bir yöntemdir. Araştırmacılar, öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan yola çıkarak dilin nasıl öğrenildiği veya edinildiği, hangi yöntem ve stratejinin bu öğrenim sürecinde etkili ve faydalı olduğu konularında çalışma yapabilirler.⁷⁹

Yanlış çözümlenmesi, karşıtsal çözümlenmenin aksine yalnızca olumsuz ana dili aktarımı yani öğrencinin ana dilinde bulunan benzer yapıları hedef dile kural dışı bir şekilde aktarmasıyla yanlışı açıklamaz. Bununla beraber, dil aktarım yanlışlarını, sosyo-linguistik yanlışları ve psiko-linguistik yanlışları da dikkate alır. Bu sebeple öğrencilerin yaptıkları yanlışların açıklanma noktasında karşıtsal dilbilim ile birlikte daha güvenilir ve doğru sonuçlar verir.

Corder, yanlış çözümlenmesi yönteminde belli bir sistemin ve aşamaların varlığını ve bunun gerekliliğini vurgulamıştır. Bu aşamaların en önemlilerinden biri, yanlışın tarifi ve sınıflandırılmasıdır. Corder, (1971) ilk olarak açık ve gizli yanlışlar ayrımını yapmıştır. Açık yanlışlar, net ve tartışmasız bir şekilde görülen gramer yanlışlarıdır. Gizli yanlışlar ise dil bilgisel anlamda iyi bir şekilde oluşturulmuş ancak iletişim düzeyinde tartışmalı ve uygun görülmeyen ifadelerden meydana gelen yanlışlardır.⁸⁰ Temelde açık ve gizli olarak ayrımı yapılan yanlışların sebepleri için Brown şu sınıflandırmayı yapmıştır.

- Ekleme: Cümleye gerekli olmayan fazladan bir öğenin eklenmesiyle anlamda bozulma meydana gelir. Bunlar ekleme yanlışı olarak kabul edilir.
- Eksiltme/dâhil etmeme: Cümlede olması gereken bir öğenin çıkarılmasıyla meydana gelen anlam bozukluğudur.

⁷⁹ Pit Corder, **a.g.e.**, s. 167.

⁸⁰ H. Douglas Brown, **a.g.e.**, s. 220.

- Değişirme: Cümlede kullanılması gereken bir öğrenin yerine başka bir öğrenin kullanılmasıyla ortaya çıkan duruma değişirme yanlışı denir.
- Sıralama: Cümle öğelerinin hatalı dizilmesiyle ortaya çıkan yanlışı türüdür.

Brown, ekleme, eksiltme, değişirme ve sıralama şeklinde başlıklar altında topladığı yanlışı tanımlarının şu dört temel dilbilimsel uygulama alanında dikkatli bir şekilde incelenmesi gerektiğini savunmaktadır:⁸¹

- Sözcük bilgisi ve kullanımı
- Dilbilgisi kuralları ve uygulanması
- Konuşma bilgisi
- Ses bilgisi

Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde yaptıkları yanlışıların sınıflandırılması aşamasında yapılan en önemli çalışmalardan biri de Keshavars (2011) tarafından yapılan yanlışıların tanımlanması çalışmasıdır. Keshavars, iki başlık altında inceleme yapmıştır.⁸²

1. Dilbilgisel yanlışılar

- a. Yazımsal
- b. Ses bilgisel
- c. Sözcüksel ve anlamsal
- d. Biçim ve söz dizimsel

2. Kullanım Yanlışıları

- a. Ekleme
- b. Eksiltme-dahil etmeme
- c. Yerine koyma

⁸¹ H. Douglas Brown, a.g.e., s. 223.

⁸² Mohammad Hossain Keshavarz, **Contrastive Analysis and Error Analysis**, Tahran, Rahnama Press, 2011, ss. 89-91.

d. Sıralama

Yanlış çözümlenmesi yönteminde yanlışlar tanımlanırken her ne kadar farklı sınıflandırmalar yapılsa da temelde takip edilen yol benzerlik göstermektedir. Ekleme, eksiltme, yerine koyma ve sıralama başlıkları ile yanlış türlerinden söz edilmiştir ve bunlar yazımsal, ses bilgisel, sözlük-anlamsal ve biçim-söz dizimsel olarak incelenmiştir.

2.3.3. Yanlış ve Hata Ayrımı

Öğrenciler, ikinci dili konuşurken veya yazarken kelime ve dil bilgisi kurallarının kullanımında bazı eksiklikler veya kusurlar ortaya çıkmaktadır. Burada görülen eksiklik ve kusurların sebepleri ve ortaya çıkış şekillerine göre bunlar, hata (*mistake*) ve yanlış (*error*) olarak sınıflandırılmıştır. Çünkü hata ve yanlış aynı anlama gelmemektedir ve dil bilgisi çalışmalarında farklı durumları tanımlamak için kullanılmaktadır. Yanlışın ortaya çıkmasının temel sebebi eksik bilgi iken; hata yapılmasının temel nedeni, konuşurken dil sürçmesi veya yazarken bir şeyleri gözden kaçırma gibi sebepler olabilir.⁸³

Corder (1973) kusur, hata ve yanlış ayrı ayrı değerlendirmiştir. Ona göre yanlışlar iki kategoriye ayrılır ve birincisi kusur ve hataları içeren performans kategorisiyken; ikincisi, yanlış içeren yetkinlik kategorisidir.⁸⁴ Buradan anlaşıldığı gibi, birinci grupta öğrencinin öğrenme sürecinden kaynaklı bir yanlış yoktur. Öğrencinin dili kullanımı esnasında tekrar etmediği kusurlar veya eksiklikler hata olarak nitelendirilmektedir. Dil sürçmesi ve cümleye yanlış başlama hata veya kusur için örnek olarak kabul edilebilir. Ancak yetkinlik kategorisi, öğrencinin öğrenme sürecinden kaynaklı yanlışlarından oluşmaktadır. Öğrencinin konuyu eksik öğrenmesi veya öğrenim sürecinin planlandığı şekilde olmamasından dolayı sürekli

⁸³ C. Sivakumar, **A Linguistic Study of the Problems in Learning Tamil by Tribal Children of the Nilgiris**, Mysore, Silver Jubilee Publication, 1994, s. 77.

⁸⁴ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, **a.g.m.**, 2014, s. 103.

olarak yapılan ve sistemli olmaya başlayan kullanımlar “yanlış” adı altında değerlendirilmektedir.

Ellis (1994), hata ve yanlış arasında diğer dilbilimcilere göre daha net bir ayrıma gitmiştir. Ellis’e göre, yanlışlar öğrencinin öğrenim sürecindeki boşluklarını gösterir. Bu boşluklar ortaya çıkar, çünkü öğrenci doğru olanın ne olduğunu bilmemektedir ve bu nedenle yanlış yapmaktadır. Hata ise dilin kullanımı esnasında nadiren görülen kusurlardır. Bu kusurların ortaya çıkmasının sebebi ise öğrencinin bazen bildiklerini başarılı bir şekilde beceriye dönüştürememesidir.⁸⁵ (Khansir ve Ahrami 2014:103). Bu nedenle, yanlış için bilgi eksikliği kaynaklı, hata için ise kullanım kaynaklı kusurlar veya eksiklikler sınıflandırmasını yapabiliriz.

Khansir hata ve yanlış ayrımında daha genel bir sınıflandırma yapmıştır. Khansir’e göre, ana dilini kullanan biri, yabancı dil öğrencisi veya yabancı dili ana dili seviyesinde konuşan biri nadiren de olsa hata yapabilir.⁸⁶ Çünkü hata, yanlış gibi bilgi eksikliğinden değil; dikkatsizlik ve yorgunluk gibi sebeplerden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Hata, söyleyiş esnasında dil sürçmesi, yazım esnasında ise dikkatsizlik gibi sebeplerden dolayı ortaya çıkan kusurlardır. Brown’a göre hatalar ve hataların fark edilip düzeltilmesi öğrenim sürecini daha faydalı hâle getirmektedir.⁸⁷ Yanlış dilbilgisinde fark edilir seviyede sapmalara yol açar. Hata, öğrencinin dil seviyesi ve bilgisi hakkında geçerli veriler sunmazken; yanlış, öğrencinin yeterliliğine ilişkin doğru ve geçerli veriler sunar. Bu nedenle, yanlış çözümlemesi yönteminde, veriler analiz edilirken görülen eksiklik ve kusurlarda hata ve yanlış ayrımını yapmak oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları incelenirken bu bilgiler ışığında öncelikle hata ve yanlış ayrımı yapılmış ve yalnızca yanlış olarak kabul edilenler ile değerlendirme yapılmıştır.

⁸⁵ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, **a.g.m.**, 2014, s. 103.

⁸⁶ Ali Akbar Khansir, “Place of Error Analysis in Language Teaching”, **Indian Linguistics**, 69, 2008b, ss. 195-196.

⁸⁷ H. Douglas Brown, **a.g.e.**, s. 165.

2.3.4. Yanlış Kaynakları

Khansir'e göre, yanlışın kaynağını iki temel gruba ayırabiliriz. Birinci grup, olumsuz ana dili aktarımından kaynaklı yanlışlardır.⁸⁸ Bu yaklaşım bilindiği gibi 1960'lı yıllarda oldukça etkili olan karşıtsal dilbilimin de savunduğu tezdır. Ancak ikinci gruptaki yanlış kaynakları ise bu teze karşı ortaya atılan yanlış kaynaklarından oluşmaktadır. Bu gruptaki yanlış kaynakları, yanlış çözümlemesinin temelini oluşturmaktadır. Yanlış çözümlemesine göre ana dili aktarımı yanlış kaynaklarından sadece biridir ve bu nedenle, öğrenciler üzerinde etkisi olan diğer yanlış kaynakları üzerinde durulması gerekmektedir.

Yanlış çözümlemesinin öncülerinden olan Corder (1971) üç temel yanlış kaynağından söz etmektedir. Corder, öğrencilerin yaptığı yanlışlar için şu üç kaynağı göstermektedir: Dil aktarımı, aşırı genelleme, öğretimde kullanılan materyaller. Yanlış çözümlemesinde, verilerin toplanması ve yanlışın tanımlanmasının ardından takip edilmesi gereken en önemli süreçlerden biri bu yanlışların kaynağını bulabilmektir. Karşıtsal çözümlemeye bir alternatif olarak ortaya çıkmasının temel sebeplerinden biri olarak yanlış kaynakları için karşıtsal çözümlemenin yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, Corder ile başlayan yanlışların kaynaklarını tespit etme çalışmaları Richards (1971), Dulay ve Burt (1974), Brown (1980), Ngara (1983), Ellis (1994), James (1998) ve Keshavarz (2012) ile geliştirilmiş ve buna yönelik daha farklı birçok sebep gösterilmiştir.

Richards'ın (1970) yanlış çözümlemesi çalışmasına göre, olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlar, yanlışın kaynağı olarak gösterilmiştir.⁸⁹ Richards, karşıtsal çözümlemenin yanlış kaynağı olarak belirttiği olumsuz aktarımı, yanlışın kaynaklarından sadece biri olarak gördüğünü ve "buna dair diğer sebeplerin olduğunu savunmaktadır.⁹⁰ Richards'ın diğer sebepler olarak belirttiği dil içi gelişimsel yanlışlar ise kuralların sınırlamalarını bilmeme, kuralları eksik uygulama, yanlış kavram geliştirme ve aşırı genelleme olarak açıklanabilir.

⁸⁸ Ali Akbar Khansir, **a.g.m.** 2008b, s. 14.

⁸⁹ Jack C. Richards, (Çevrimiçi) <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf>, 07.06.2018.

⁹⁰ Ali Akbar Khansir, "Syntactic Errors in English Committed by Indian Undergraduate Students", **Language in India**, C.8, 2008, s. 2.

Yanlış çözümlemesi yöntemi üzerine çalışmalar yapan dilbilimcilerden olan Dulay ve Burt (1974), psikolojik etmenleri dikkate alarak yanlışların sebepleri üzerine bir çalışma yapmışlar ve bu bakış açısıyla buldukları yanlış kaynaklarını dört başlık altında incelemişlerdir:⁹¹

1. Karışım yanlışları: Öğrencinin ana dilinden aktardığı ancak hedef dilin yapısında bulunmayan yanlış türüdür.
2. Gelişimsel yanlışlar: Öğrencinin ana dilinden aktarım yapmadığı ve hedef dilin yapısında bulunan yapılarda yaptığı yanlış türüdür. Bu yanlışın hedef dili öğrenim sürecinde, dil yapısı ve kurallarının yanlış değerlendirilmesi sonucu yapılması mümkündür.
3. Belirsiz yanlışlar: Hem girişim yanlışları hem de gelişimsel yanlışlar olarak kabul edilebilen yanlış türüdür.
4. Tekil yanlışlar: Hem ana dili yapısında hem de hedef dil yapısında görülmeyen türdeki yanlışlardır. Bu yanlışlara sebep olarak ana dili veya hedef dil aktarımından söz etmek mümkün değildir. Öğrenci kaynaklı olduğu ve herkeste görülmeyeceği için tekil yanlış olarak isimlendirilmiştir.

Önemli dilbilimcilerden bir diğeri olan Brown (2000), yabancı dil öğrencilerinin bu yanlışları neden yaptıklarını anlayabilmek için bu yanlışların altındaki bilişsel stratejilerin ve kişisel değişkenlerin neler olduğunu belirlemenin önemli olduğunu ve bu bilişsel sürecin dil öğrenimi sürecinde belirleyici olduğunu öne sürmüştür. Bu nedenle, Brown'un yanlış kaynağı üzerine yaptığı çalışmalarda öğrencilerin bilişsel süreçlerinin ve bireysel değişkenlerinin dikkate alındığını söyleyebiliriz. Brown'un yanlış çözümlemesi çalışmasında, diller arası aktarım yanlışları, dil içi gelişim yanlışları, öğrenim bağlamı ve iletişim stratejileri yanlış kaynağı olarak gösterilmiştir. Bu değerlendirmede, özellikle iletişim stratejileri üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü burada Brown'un savunduğu bilişsel süreçlerin ve kişisel değişkenlerin yanlış kaynağı ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Brown, iletişim stratejileri başlığı altında şu sınıflandırmayı yapmıştır:

⁹¹ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, **a.g.m.**, 2014, s. 105.

- Kaçınma: Öğrencinin hedef dilin öğrenim sürecinde karşılaştığı bir yapıyı anlamaması durumunda öğrenilen o yapıdan uzaklaşması veya hiç öğrenim sürecine dâhil olmaması yanlış neden olur.
- Önceden hazırlanan kalıplar: Öğrencinin bazı yapıları ve kalıp ifadeleri önceden ezberlemesi ve bunların anlamını tam olarak bilmeden duruma ve içeriğe göre kullanmaya çalışmasıdır. Bu yanlış türüne daha çok turistlerde rastlanır.
- Bilişsel ve kişisel tarz: Bu yanlış türü tamamen kişisel özelliklere ve öğrencinin bilişsel sürecine dayalı olarak farklılık gösterir. Bu nedenle, yapılan yanlışlarda kişiden kişiye büyük farklılıklar söz konusudur.
- Uzmanı başvurma: Öğrencinin öğrenme sürecinde konuyu anlamaması veya bir yerde takılması durumunda hedef dil uzmanından yardım istemesi ve açıklama ile düzeltilmesini istemesidir.
- Dil değiştirme: Öğrencinin bilmediği sözcük veya yapı ile karşılaşması durumunda bunu ana dilinde ifade etmesidir. Genellikle konuşma ve yazma becerisinde görülen bu yanlış türünde, öğrenci bilmediği sözcük ve kalıbı ana dilinden benzerlerini kullanarak aktarır.⁹²

Corder ile başlayan yanlış kaynağı çalışmaları görüldüğü gibi birçok dilbilimci tarafından farklı bakış açıları ile geliştirilmiştir. Bu çalışmalardan biri de Ngara (1983) tarafından yapılmıştır. Ngara, Corder'ın belirttiği dil aktarımı, aşırı genelleme ve öğrenimde kullanılan materyallerden kaynaklı yanlışlara ek olarak üç sebep daha belirtmiştir. Bunlar; tamamlanmayan öğrenim, yanlış birleşme ve gösteriş amaçlı laf kalabalıklığı olarak sınıflandırılmıştır.⁹³ Buradan anlaşıldığı gibi, Ngara daha genel ve sınırlı bir tanımlama yapmış ve psikolojik etmenleri bu değerlendirmeye tam olarak katmamıştır.

⁹² H. Douglas Brown, **a.g.e.**, ss. 220-223.

⁹³ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, **a.g.m.**, 2014, s. 105.

Ellis (1994) ise yanlış kaynaklarını iki genel başlık altında incelemiş ve alt başlıklarında görüş farklılıklarını ortaya koymuştur. Ellis'e göre yanlış kaynağı olarak diller arası aktarım yanlışları ve dil içi gelişim yanlışları gösterilebilir.⁹⁴ James de (1998) yanlışların sebebi olarak dil içi ve diller arası aktarım yanlışlarını gördüğünü ve bunlara ek olarak iletişim stratejisine bağlı yapılan ve öğretimden kaynaklanan yanlışların da olduğunu belirtmiştir.⁹⁵

Yanlış çözümülemesi çalışmaları içerisinde yanlış kaynağı üzerine yapılan en ayrıntılı incelemelerden biri Keshavarz (2012) tarafından yapılmıştır. Keshavarz yanlışları beş ana başlık altında sınıflandırmıştır. Tablo 2.2'de Keshavarz'ın sınıflandırması gösterilmektedir.⁹⁶

⁹⁴ Rod Ellis, **The Study of Second Language Acquisition**, New York, Oxford University Press, 1994, ss. 57-63.

⁹⁵ Carl James, **Errors in Language Learning and Use**, London, Longman, 1998, s. 14.

⁹⁶ Mohammad Hossain Keshavarz, **a.g.e.**, ss. 89-91.

Tablo 2.2. Keshavarz'ın Yanlış Kaynaklarını Sınıflandırması

1. Diller arası aktarım yanlışları a. Yazımsal yanlışlar b. Ses Bilgisel yanlışlar c. Sözcük-anlamsal yanlışlar d. Biçim-söz dizimsel yanlışlar
2. Dil içi gelişimsel yanlışlar a. Aşırı genelleme b. Kural kısıtlamayı bilmeme c. Yanlış benzetme d. Aşırı genişletme e. Yanlış sınıflandırma
3. Öğretici kaynaklı yanlışlar
4. Dil öğrenme stratejilerinden kaynaklı yanlışlar a. Aşırı genelleme b. Yanlış kural aktarımı c. Basitleştirme
5. İletişim stratejilerinden kaynaklanan yanlışlar a. Dil değiştirme b. Önceden hazırlanan kalıpları kullanma c. Otoriteye başvurma

Görüldüğü gibi, yanlış kaynağı üzerine yapılan birçok çalışma vardır. Dilbilimciler, farklı faktörleri ve bakış açılarını dikkate alarak yanlış kaynağı üzerine farklı değerlendirmeler yapmışlardır. Bu değerlendirmelere göre, yanlış ana dili karışımı ile birlikte hedef dilden kaynaklı yanlışlar, iletişim kaynaklı yanlışlar, bilişsel yapı ve kişisel özelliklerden kaynaklı yanlışlar ve öğretici kaynaklı yanlışlar gibi diğer faktörler yol açmıştır. Özetle, karşıtsal dilbilimin yanlış kaynağı olarak belirttiği olumsuz ana dili aktarımına karşın yanlış çözümlemesi, yanlış kaynağı olarak temelde dil içi gelişimsel ve diller arası aktarım üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna

ek olarak da psikoloji temelli bakış açısıyla iletişim kaynaklı yanlışlar incelenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışlar, burada belirtilen üç temel yanlış kaynağı bağlamında incelenecektir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN A1 ve A2 DÜZEYİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNDE YAPTIKLARI YAYGIN YANLIŞLAR

Bu bölümde, ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki toplam 80 öğrencinin yazılı anlatım becerileri yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre çözümlenmiş ve tespit edilen yanlışlar ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım ve noktalama yanlışları başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Konusu

Bu çalışmada, Türkiye'ye Türkçe dil eğitimi almak için gelen ana dili Arapça olan A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaptıkları yanlışlar incelenmiştir. Yaşları 18 ile 39 arasında değişen farklı eğitim düzeyindeki toplam 80 öğrencinin, A1 ve A2 kur sınavlarının incelenmesi sonucunda yaptıkları ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım-noktalama yanlışları belirlenmiştir. Bu yanlışların temel sebepleri, ortaya çıkış şekilleri, yapıma sıklıkları yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre dil içi gelişim yanlışları (kuralların eksik uygulanması, aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, yanlış kavram geliştirme, aşırı genişletme ve yanlış sınıflandırma) ve olumsuz ana dili aktarımı yanlışları (ana dilin hedef dil üzerindeki etkilerinden kaynaklanan yanlışlar) şeklinde sınıflara ayrılarak değerlendirilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel beceriden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) en fazla zorluk yaşanan bölümlerden biri yazılı anlatım becerisidir. Bu sebeple, bu çalışma ile ana dili Arapça olan temel seviyedeki (A1-A2) öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yanlışların tespiti ve sonrasında bu yanlışların sebepleri belirlenerek çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Bu öneriler ile yeni öğretim programlarının hazırlanmasına, materyallerin geliştirilmesine ve farklı yöntem ve tekniklerin oluşturulmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Amacı ve İşlem Basamakları

Bu çalışmadaki temel amaç ana dili Arapça olan A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazılı anlatım becerisinde yaşadıkları temel sıkıntıları tespit edebilmektir. A1 ve A2 temel düzeylerdir ve bu seviyelerde yaşanacak sıkıntıların ilerleyen aşamalarda daha büyük ve düzeltilmesi zor yaygın yanlışların yapılmasına sebebiyet vereceği bilinen bir gerçektir. Ülkemize dil öğrenmeye gelen öğrencilerin önemli bir bölümünün ana dilinin Arapça olduğu düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın etki alanı ve önemi ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada farklı ülkelerden gelen ve ana dili Arapça olan farklı yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyindeki toplam 80 öğrencinin Türkçe yazılı anlatım becerisi incelenmiştir. A1 ve A2 seviyelerinin sonunda uygulanan kur sınavları incelenerek bu öğrencilerin ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım-noktalama yanlışları tespit edilmiştir. Öncelikle bu gruplardan en fazla hangisinde yanlış yapıldığı belirlenip sonrasında bu yanlışlar seviyelere göre sınıflandırılmıştır. Karşılaştırmalı olarak incelenen bu yanlışlar belirlendikten sonra yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde dil içi gelişim ve olumsuz ana dili aktarımı yanlışları başlıkları altında incelenmiştir. Yanlış çözümlemesi yaklaşımı, yabancı dil öğretimini kolaylaştırması ve yaşanan zorlukların tespit edilmesi adına çok önemlidir. Bu yaklaşım öncelikle öğretmenlere, öğrenenlere ve bu dilin nasıl öğrenildiğini araştıranlara olmak üzere temelde üç gruba katkı sağlamaktadır.⁹⁷ Bu bağlamda yapılan bu araştırma ile A1 ve A2 düzeyinde öğrenim gören ve ana dili Arapça olan öğrencilere, bu öğrencilere ders verenlere ve bu alanda çalışma yapan araştırmacıları katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1. Bu çalışmada, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde (İÜDM) Türkçe öğrenen toplam 80 öğrencinin A1 ve A2 seviyelerinin sonunda uygulanan kur sınavları incelenmiştir.

⁹⁷ Pit Corder, a.g.e., 1973c, s.35.

2. A1 seviyesi sınavında öğrencilere 2 konu verilmiş ve bu konulardan birini seçerek en az 100 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sınavda verilen iki yazma konusu şu şekildedir:

“Aşağıdaki kulüplere bakınız, bir kulüp seçiniz ve o kulüple ilgili bir plan yapınız.”

Gezi Kulübü

- Kulüp hakkında bilgi veriyorsunuz.
- Arkadaşlarınızı davet ediyorsunuz.
- Bir yer seçiyorsunuz.
- Nerede buluşuyorsunuz
- Hangi ulaşım araçlarına biniyorsunuz (Otobüs, uçak, tramvay..)
- Yer hakkında bilgi veriyorsunuz.
- Öğle yemeği için restoran ayarlıyorsunuz. (Yemek, fiyatlar..)

Sinema Kulübü

- Kulüp hakkında bilgi veriyorsunuz.
- Arkadaşlarınızı davet ediyorsunuz.
- Bir film seçiyorsunuz.
- Film hakkında bilgi veriyorsunuz.
- Film izlemek için sinema seçiyorsunuz.
- Filmden sonra yemek için bir menü planlıyorsunuz.”

A1 seviyesindeki öğrencilere sunulan diğer yazma konusu ise şöyledir:

“İstanbul ve sizin şehriniz arasındaki farklar nelerdir? Aşağıdaki özelliklere bakınız ve karşılaştırınız.”

- Büyüklük
- Ulaşım
- İnsanlar
- Sosyal aktiviteler
- Tarih/doğa

A2 seviyesinde uygulanan kur bitirme sınavında da yine öğrencilere 2 farklı yazma konusu verilmiş bunlardan bir tanesini seçerek en az 150 kelimelik bir kompozisyon yazılması istenmiştir. Sınavda verilen konular şu şekildedir:

“Gelecekteki çocuğunuza bir mektup yazınız. Mektubunuzda aşağıdaki konulardan yararlanabilirsiniz.”

- Çocuğunuzun adı
- Çocuğunuzun ailesi
- Çocuğunuzun arkadaşları
- Çocuğunuzla ilgili planlarınız
- Çocuğunuza tavsiyeleriniz

A2 seviyesi kur sınavının yazma bölümünde verilen diğer konu ise şöyledir:

“En son tatilinizi anlatınız. Kompozisyonunuzda aşağıdaki konulardan yararlanabilirsiniz.”

- Yer
- Zaman
- Süre
- Tatil arkadaşların
- Geziler
- Konaklama (otel / ev vb.)
- Neler yaptın?

3. Uygulanan bu sınavlardaki yanışlar, ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım-noktalama yanışları şeklinde gruplandırılarak incelenmiştir ve sonrasında bu gruplar alt başlıklar ile detaylandırılmıştır.
4. İncelenen sınavlar, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nin öğretim görevlileri tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır.
5. İncelemesi tamamlanan sınavlar, öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırılmış ve elde edilen veriler ayrı ayrı ele alınmıştır.
6. Bu yanışlar, yanış çözümlemesi yaklaşımına göre incelenip bunların ortaya çıkış şekilleri, yapıma sıklıkları ve ana dilleri ile olan ilişkileri bağlamında sonuçlar elde edilmiştir.
7. Elde edilen sonuçlar ile ana dili Arapça olan A1- A2 düzeyindeki öğrencilere, öğretilere ve araştırmacılara katkı sunması amacıyla öneriler oluşturulmuştur.

3.3. Araştırmanın Yöntemi ve Evreni

Bu tez çalışması nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinden veri elde edilir.⁹⁸ Bu çalışmada, öğrencilerin kur sınavlarından veri elde edildiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma yanışları incelenirken sırasıyla şu aşamalar takip edilmiştir:

- a. Verilerin toplanması
- b. Verilerin dillere göre ve seviyelere göre sınıflandırılması
- c. Yanışların tespit edilmesi
- d. Yanışların yanış türlerine göre gruplandırılması

⁹⁸ Gül Nur Akman, (Çevrimiçi), <https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-ARA%C5%9ETIRMA-Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-pdf?auto=download>, 07.06.2018.

e. Yanlış türlerinin yapılma sıklığına göre sayısal verilerle grafiklelendirilmesi

f. Yapılan yanlışların yanlış zmlemesi yaklaşımına göre incelenmesi

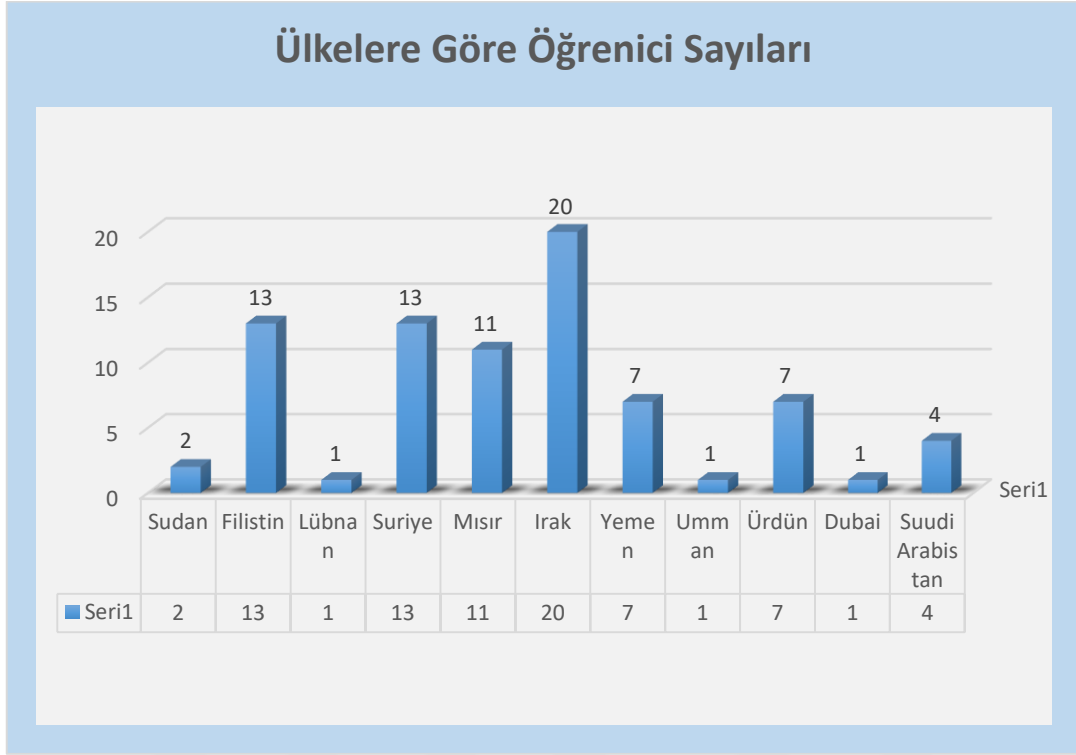
g. İyileştirme çalışmalarının tavsiye edilmesi

Araştırmada kullanılan veriler, 2016-2017 ğretim yılında İDM bünyesinde Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerden elde edilmiştir. Ana dili Arapça olan A1 düzeyinde 40; A2 düzeyinde ise yine 40 öğrencinin sınav kâğıdı incelenmiştir. Burada sınavları incelenen 80 öğrencinin yaş aralığı ise 18-39'dur. Bu ğrenciler farklı eğitim düzeylerinden (lise, lisans, yüksek lisans ve doktora) seçilmiştir. Ana dili Arapça olan ğrenciler Sudan, Filistin, Suudi Arabistan, Suriye, Mısır, Irak, Yemen, Umman, Dubai, Lübnan ve Ürdün olmak üzere 11 farklı ülkeden belirlenmiştir.

Araştırmada sınavların uygulandığı ğrenci grubu ana dili, ülke, yaş, cinsiyet ve eğitim durumu bakımından farklılık göstermektedir. Bu farklılık ile araştırmanın güvenilirliğinin ve geçerliliğinin kuvvetlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, sınavları değerlendirilen 80 ğrenci 11 farklı ülkeden gelmektedir. Değerlendirmeye alınan öğrencilerin 20'si Iraklı, 13' Suriyeli, 13' Filistinli, 11'i Mısırlı, 7'si Yemenli, 7'si Ürdünlü, 4' Suudi Arabistanlı ve 2'si Sudanlıdır. Umman, Dubai ve Lübnan'dan ise birer ğrenci vardır. Öğrencilerin lke dağılımları Grafik 3.1'de gösterilmiştir.

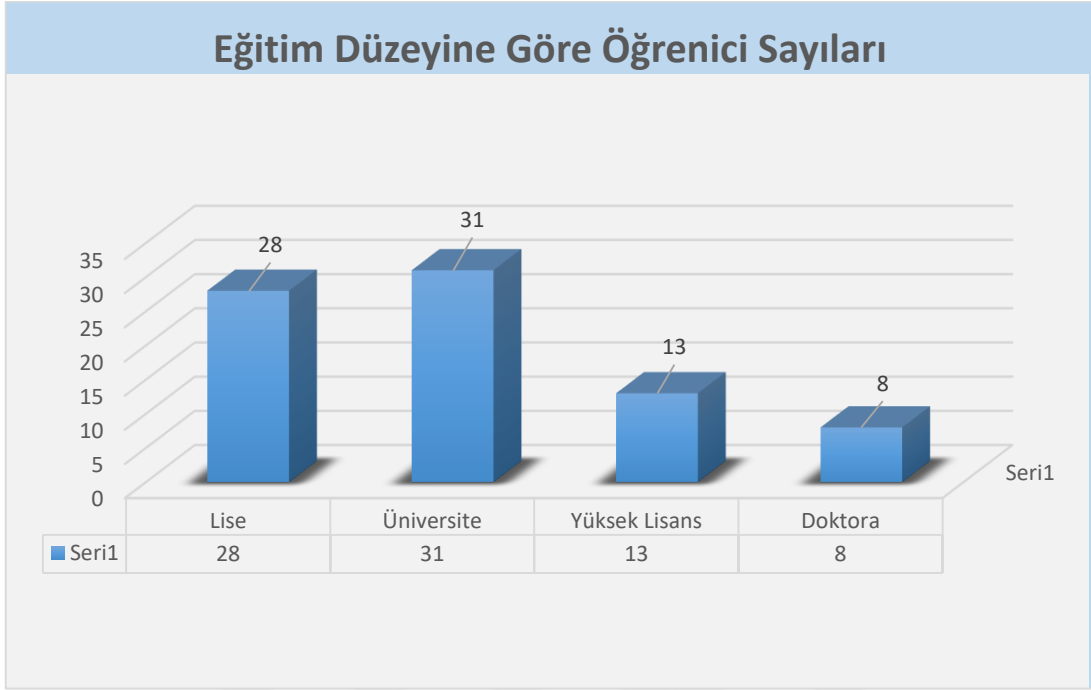
Grafik 3.1 Ülkelere Göre Öğrenci Sayıları⁹⁹



Ana dili Arapça olan 80 öğrencinin yazılı anlatım becerisinin değerlendirildiği bu çalışmada, sınavları incelenen öğrencilerin eğitim düzeyleri de farklılık göstermektedir. Lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğrenciler belirlenmiş ve bunların yaptıkları yanlış sayısı ile eğitim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre sınav kâğıdı değerlendirilen öğrencilerden 28'i lise mezunu, 31'i üniversite mezunu, 13'ü yüksek lisans mezunudur ve 8 öğrenci de doktorasını tamamlamıştır. Bu öğrencilerin eğitim düzeylerine göre dağılımları Grafik 3.2'de gösterilmiştir.

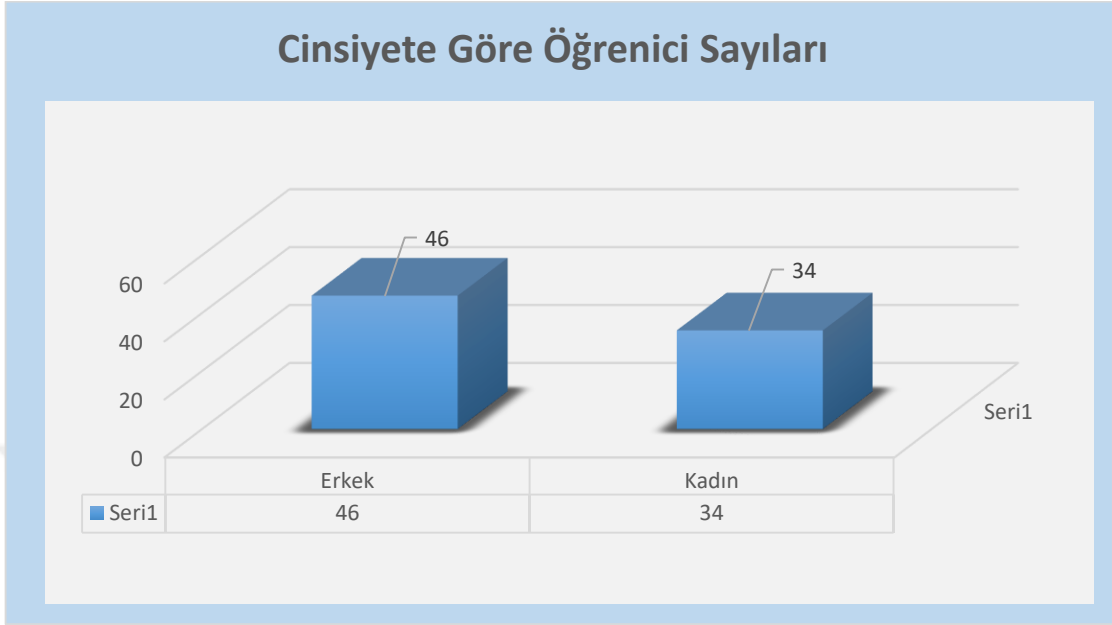
⁹⁹ Bu çalışmada hazırlanan tüm grafikler Fatih KAHRAMAN tarafından hazırlanmıştır.

Grafik 3.2 Eğitim Düzeyine Göre Öğrenci Sayıları

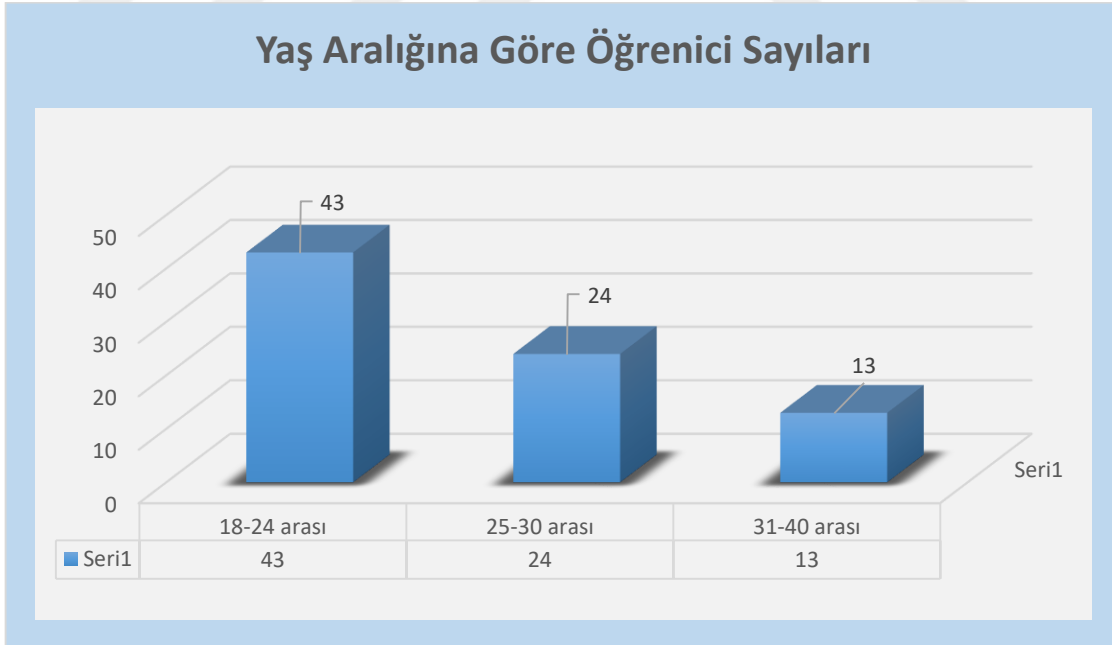


Bu araştırmada, sınav kâğıtları değerlendirilen öğrencilerin yaş aralıkları ve cinsiyetleri ile yanlış sayıları arasında da bir ilişkinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Değerlendirmeye alınan öğrencilerin 46'sı erkek ve 34'ü kadındır. Bunların yaş aralığı ise 18 ile 39'dur. Öğrencilerden 43 tanesi 18-24 yaş aralığında, 24 tanesi 25-30 yaş aralığında ve 13 tanesi 31-40 yaş aralığındadır. Öğrencilerin cinsiyet ve yaş aralıkları Grafik 3.3 ve Grafik 3.4'te gösterilmektedir.

Grafik 3.3 Cinsiyete Göre Öğrenici Sayıları



Grafik 3.4 Yaş Aralığına Göre Öğrenici Sayıları



3.4. Alanyazın Taraması

Ersoy (1997), “Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dilbilgisi Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları incelemiştir. Bu çalışmada 270 öğrencinin yazılı anlatımları incelenmiş ve fonetik, morfolojik, semantik ve yazım kuralları açısından yapılan yanlışlar değerlendirilmiştir. Biçim bilgisi başlığı altında en fazla yanlış fiillerin çekiminde meydana gelmiştir. Sözdizimi başlığı altında en fazla yanlış nesne yüklem uyumsuzluğundadır. Fonetik olarak en fazla yanlış büyük ünlü uyumu ile ilgiliyen, yazım konusunda en fazla yanlış, sözcüklerin yazımında yapılmıştır.

Subaşı (2010), Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin sınav kâğıtlarını değerlendirmiştir. Temel, orta ve ileri seviyedeki ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar incelenerek Arapçanın Türkçeye etkisi ve bu etki sonucu meydana gelen yanlışlar, bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Bölükbaş (2011), İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan 20 öğrencinin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Öğrencilere bir konu verilmiş ve onlardan 250-300 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Elde edilen bu veriler yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre değerlendirilmiş ve yanlışlar olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu çalışmada toplam 372 yanlış tespit edilmiş ve bu yanlışların %16,39’u dil bilgisi, %15,59’u sözcük seçimi ve %54,58’i ise yazım ve noktalama yanlışları olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin dil bilgisi alanında yaptıkları yanlışların daha çok gelişimsel yanlışlar olduğu aktarılmıştır.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), Gaziantep Üniversitesinde Türkçe öğrenen 42 öğrenciye kompozisyon yazdırmışlardır. Elde edilen bu verileri yanlış çözümlemesi yaklaşımı bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu araştırma neticesinde öğrencilerin en fazla yanlışları %44,46 ile yazım ve noktalamada yaptığı görülmektedir. Sonra sırasıyla, %31 ile dil bilgisi, %14,4 ile sözcük seçiminden kaynaklı ve %9,9 ile sözdizimsel yanlışlar yapıldığı görülmüştür.

Şahin (2013), Türkçe öğrenen 23 öğrencinin yazılı anlatımlarını ek yanlışları açısından ele almıştır ve verileri yanlış çözümleme yöntemine göre incelemiştir. Araştırma Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER bünyesinde yapılmıştır. Yapılan çalışma neticesinde, öğrencilerin en fazla hal, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çoğul eklerinde yanlış yaptıkları tespit edilmiştir.

Aytan ve Güney (2015), Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen A1 düzeyindeki 16 öğrencinin yazılı anlatımlarını incelemiştir. Elde edilen veriler yanlış çözümleme yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonucunda, ana dili Farsça, Boşnakça, Arapça ve Lala olan öğrenciler daha fazla yazımsal yanlış yaparken; ana dili Hausa, Malayca ve Shona olan öğrenciler biçim bilgisel alanda daha fazla yanlış yapmışlardır.

Sarıca ve Od (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tamlamalar konusunda yaptıkları yanlışları, yanlış çözümleme yaklaşımıyla değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri, Pamukkale Üniversitesinde Türkçe öğrenen A ve B seviyesindeki 29 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Araştırma neticesinde, öğrencilerin tamlayan veya tamlanan ekini kullanmamasından dolayı yanlış yaptıkları gözlenmiştir ve bunun sebebi olarak öğrencilerin ana dili aktarımı yapmaları gösterilmiştir.

Yılmaz ve Bircan (2015) A2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yazdırdıkları kompozisyonlar ile araştırma verilerini elde etmişlerdir. Araştırma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER bünyesinde yapılmıştır. Yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilen bu çalışma sonucunda, yapılan yanlışların %64.9’unun yazım ve noktalama kaynaklı, %22.9’unun dil bilgisi kaynaklı, %7.1’inin sözcük seçimi kaynaklı ve %5.7’sinin sözcük seçimi kaynaklı yanlışlar olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Araştırmada Tespit Edilen Yanlışların Genel Görünümü

2016-2017 öğretim döneminde İÜDM'de Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan 80 öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği bu çalışmada, A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları alanlar tespit edilmiş ve bu yanlışlar, yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelenmiştir. A1 düzeyinde 40; A2 düzeyinde ise yine 40 öğrencinin kur bitirme sınavları veri olarak kullanılmıştır. Bu öğrenciler 11 farklı ülkeden gelmekte olup farklı eğitim düzeylerindedir. Bu öğrencilerin yaptıkları yanlışların yaşları, cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri ile bağlantısı sorgulanmış ve bu sonuçlar araştırmada paylaşılmıştır.

Bu çalışmada, ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde yaptıkları yanlışlar, ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım ve noktalama yanlışları başlıkları altında incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde, A1 düzeyinde toplam 1316 yanlış tespit edilirken; A2 düzeyinde 1640 yanlış tespit edilmiştir. A1 düzeyinde yapılan yanlışların 114 tanesi ses bilgisel, 303 tanesi biçim bilgisel, 103 tanesi söz dizimsel, 161 tanesi anlam bilimsel ve 635 tanesi yazım ve noktalama alanında yapılmıştır. A2 düzeyinde ise 404 biçim bilgisel yanlış, 165 ses bilgisel yanlış, 132 söz dizimsel yanlış, 179 anlam bilimsel yanlış ve 760 yazım ve noktalama yanlışı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi, A2 düzeyinde yapılan yanlış sayısı A1 düzeyine göre oldukça yüksektir. Bunun temel nedeni, A2 seviyesinde konu farklılığın artması ve daha uzun ve eklemli cümlelerin kullanılmasıdır. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde sınav kâğıtlarından alıntılanan bölümler ile bu durum daha açık bir şekilde görülecektir.

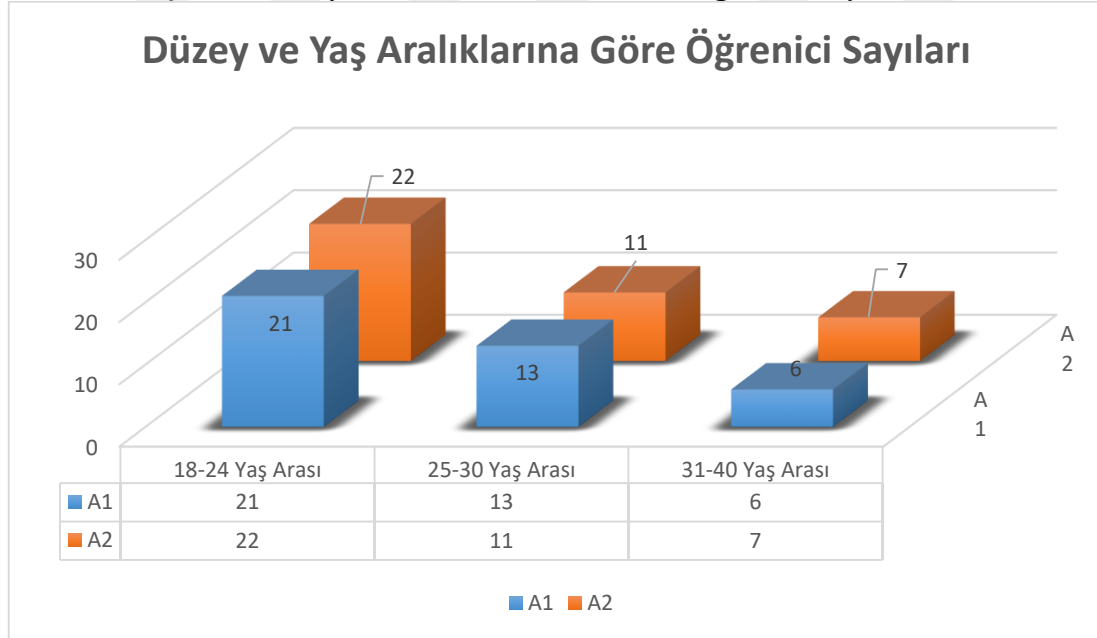
Bu araştırmada, kur sınavları değerlendirilen öğrencilerin yaş aralıkları ve eğitim düzeyleri farklıdır. Düzeylere göre inceleme yapılmadan önce öğrencilerin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyleri ile yaptıkları yanlışların birbirine orantısı ve varsa etkisi incelenmiştir.

3.5.1. Öğrencilerin Yaş Aralığına Bağlı Olarak Yanlış Sayısı

Araştırmada kur sınavları incelenen 80 öğrencinin yaş aralığı 18 ile 39'dur. Bu aralık 3 kademede incelenmiş ve her kademede yapılan yanlış sayısına göre her öğrencinin yaptığı yanlış sayısının ortalaması elde edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak yaptıkları yanlış miktarında anlamlı bir değişimin olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

A1 düzeyinde sınav kağıtları değerlendirilen 21 öğrenci 18-24 yaş aralığında, 13 öğrenci 25-30 yaş aralığında ve 6 öğrenci 31-40 yaş aralığındadır. A2 düzeyinde ise 22 öğrenci 18-24 yaş aralığında, 11 öğrenci 25-30 yaş aralığında ve 7 öğrenci 31-40 yaş aralığındadır. Değerlendirmeye alınan öğrencilerin yaş aralıkları grafik 3.5'de gösterilmiştir.

Grafik 3.5 Düzey ve Yaş Aralıklarına Göre Öğrenci Sayıları



Yaş aralıklarına göre öğrencilerin yaptıkları yanlış sayıları tespit edilmiştir. A1 düzeyindeki 18-24 yaş aralığındaki 21 öğrencinin toplamda 675 yanlış yaptığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu yaş aralığındaki öğrencilerin ortalama 32.1 yanlış yaptıklarını söylemek mümkündür. 25-30 yaş aralığındaki 13 öğrenci toplamda 402

yanlış yapmış ve bu yaş aralığındaki öğrencilerin yanlış ortalaması 30.9 olmuştur. 31-40 yaş aralığında ise 6 öğrencinin kur sınavı değerlendirmeye alınmış ve bu öğrenciler toplamda 239 yanlış yapmışlardır. Bu nedenle, bu yaş aralığındaki öğrencilerin yanlış ortalaması 39.8 olarak belirlenmiştir. A1 düzeyindeki öğrencilerin yaş aralıklarına göre yaptıkları yanlış sayıları grafik 3.6'de gösterilmiştir.

Grafik 3.6 A1 Düzeyi Yaşa Göre Kişi Başı Yanlış Ortalaması



Burada görüldüğü gibi, 18-24 ve 25-30 yaş aralığındaki öğrencilerin yanlış ortalaması birbirine yakındır ve anlamlı bir sonuç vermemektedir. Ancak 31-40 yaş aralığındaki öğrencilerin ortalama yanlış sayısı 39.8 ile anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Bu yaş aralığındaki öğrenciler daha fazla yanlış yapmışlardır. Bu nedenle, 30 yaş ve üzerindeki öğrencilerin yaşı ilerledikçe daha fazla yanlış yaptıklarını söylemek mümkündür. Buna sebep olarak bu yaş aralığındaki öğrenciler genellikle eğitim için değil; çalışmak için Türkçe öğrenmektedirler. Bu nedenle, yazma becerisinden çok konuşma ve iletişim kurmaya önem vermektedirler. Buna ek olarak yaşın ilerlemesi ile birlikte öğrenme güçlüklerinin de arttığı bilinen bir gerçektir. Bu durumlardan dolayı yazılı anlatım becerisinde yaşın ilerlemesi ile birlikte yanlış sayısının da aynı şekilde arttığını söyleyebiliriz.

A2 düzeyinde ise sınav kağıtları incelenen 18-24 yaş aralığındaki 22 öğrenci toplamda 891 yanlış yapmıştır. Bu yaş aralığındaki kişi başı yanlış ortalaması 40.5 olmuştur. 25-30 yaş aralığındaki 11 öğrenci 422 yanlış yapmış ve kişi başı yanlış ortalaması 38.3 olmuştur. 31-40 arasındaki 7 öğrenci ise 327 yanlış yapmıştır vardır ve bir öğrencinin ortalama yanlış sayısı 46.7 olmuştur. A2 düzeyindeki öğrencilerin yaş aralıklarına göre ortalama yanlış sayıları grafik 3.7’de gösterilmiştir.

Grafik 3.7 A2 Düzeyi Yaşa Göre Kişi Başı Yanlış Ortalaması



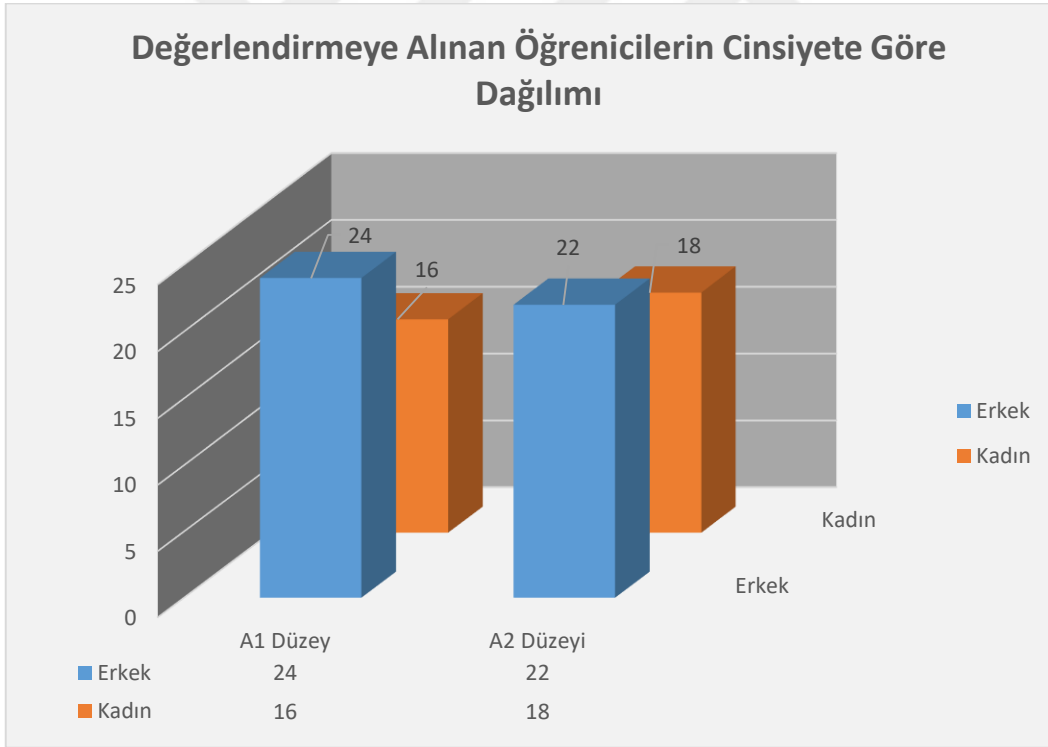
A1 ve A2 düzeylerindeki öğrencilerin yaş aralıklarına göre yaptıkları yanlışlar incelendiğinde benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Her iki seviyede de 18-24 ve 25-30 yaş aralıklarında dikkat çeken bir farklılık söz konusu değildir. Ancak A1 düzeyinde olduğu gibi A2 düzeyinde de 31-40 yaş aralığındaki öğrenciler daha fazla yanlış yapmışlardır. Bu kategorideki öğrencilerin daha fazla öğrenim güçlüğü yaşaması ve Türkçeyi öğrenme amaçlarının genellikle eğitim dışı alanlar olmasından dolayı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Kısaca, öğrencilerin yaşları ile yaptıkları yanlış sayıları incelendiğinde A1 ve A2 düzeyinde oranların yükselme veya azalma eğiliminin benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar A2 düzeyinde daha fazla yanlış tespit edilse de yanlış

yapma oranının yaşa göre eğilimi her iki seviyede de birbiriyle aynıdır. Özetle, yabancı dil öğreniminde yaşın etkisi vardır.¹⁰⁰ Bu nedenle, yaş değişkeninin yanlış yapma oranı üzerine etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

3.5.2. Öğrencilerin Cinsiyetine Bağlı Olarak Yanlış Sayıları

A1 ve A2 düzeyindeki 80 öğrencinin yazılı anlatım becerisinin yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre incelendiği bu çalışmada A1 düzeyindeki öğrencilerin 24'ü erkek; 16'sı ise kadındır. A2 düzeyinde ise 22 erkek öğrenci bulunurken, 18 kadın öğrenci bulunmaktadır. Bu çalışmadaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları Grafik 3.8'de gösterilmiştir.

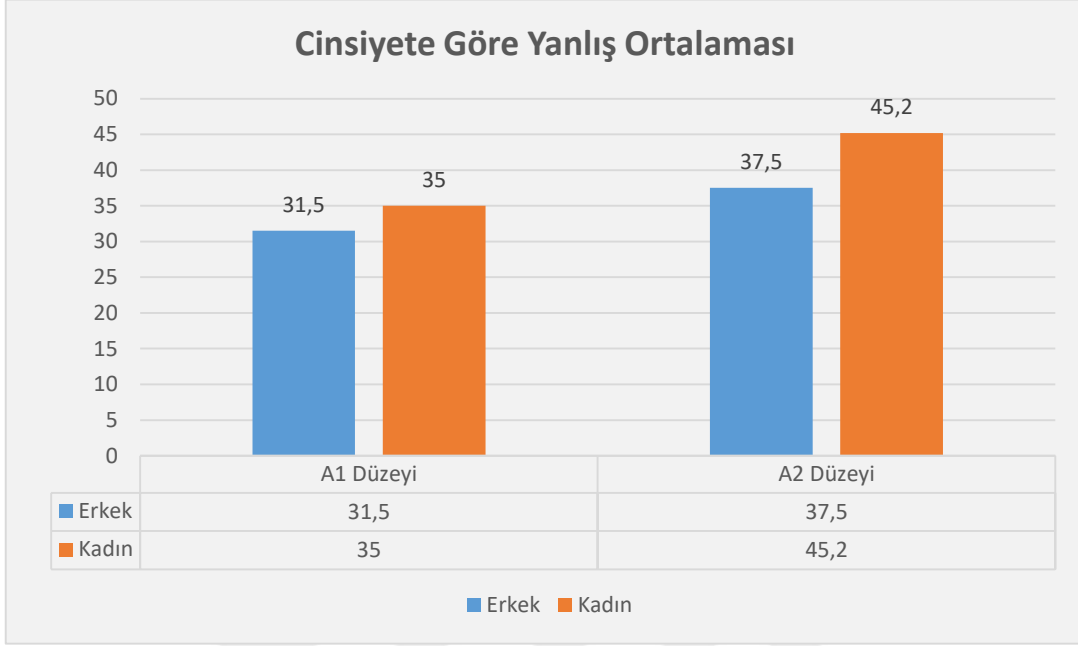
Grafik 3.8 Değerlendirmeye Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı



¹⁰⁰ Güray Çağlar, "Dilin Kazanılması ve İnsan Diline İlişkin Kimi Yanılgılar Üzerine", **Genel Dilbilim Dergisi-Ankara Dilbilim Çevresi Derneği**, Ankara, Sayı 3, Cilt 1-2, s.129.

Burada araştırma için önemli olan nokta erkek öğrenciler ve kadın öğrenciler arasında yapılan yanlış sayısında gözle görülür bir farklılığın olup olmamasıdır. A1 düzeyinde toplam 1316 yanlış yapılmıştır. Bu yanlışların 756 tanesini 24 erkek öğrenci yaparken; 560 tanesini 16 kız öğrenci yapmıştır. Erkek öğrenciler ortalama 31.5 yanlış yaparken; kadın öğrenciler ortalama 35 yanlış yapmışlardır. A2 düzeyinde de aynı şekilde kadınlar erkeklere göre daha fazla yanlış yapmışlardır. A2 düzeyinde yapılan 1640 yanlışın 826 tanesini 22 erkek öğrenci yaparken; 814 yanlış ise 18 kız öğrenci yapmıştır. Bu nedenle, bir erkek ortalama 37,5 yanlış yaparken bir kadın ortalama 45,2 yanlış yapmıştır. Grafik 3.9’da da görülen bu verilere göre her iki seviyede de kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla yanlış yaptıkları görülmüştür. Bu farklılığın hem A1 hem de A2 seviyesinde görülmesi anlamlı bir farklılıktır. Bunun nedeni olarak, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere yazdıkları metinlerde daha uzun cümleler kurmaya çalışmasını ve öğrendikleri tüm kuralları uygulamaya çalışmalarını söylenebilir. Çünkü incelenen metinlerde bu çaba görülmüştür. Erkek öğrencilerin daha sade ve net cümleler yazmaya çalışmasına karşın kadın öğrencilerin daha uzun cümleler yazmaya çalışmaları beraberinde daha fazla yanlış yapmalarını getirmiştir.

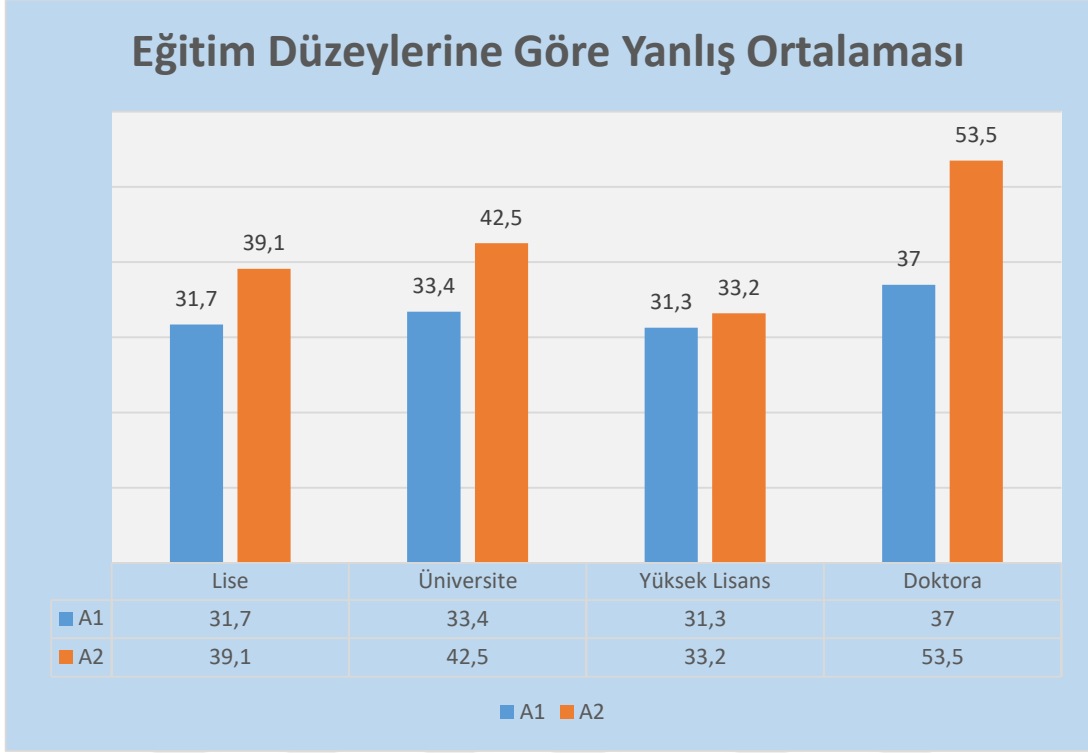
Grafik 3.9 Cinsiyete Göre Yanlış Ortalaması



3.5.3. Öğrencilerin Eğitim Düzeyine Bağlı Olarak Yanlış Sayısı

Değerlendirmeye alınan öğrenciler arasındaki bir diğer değişken ise eğitim düzeyidir. A1 ve A2 düzeyinde kur sınavları incelenen öğrencilerin eğitim düzeyleri birbirinden farklıdır. Lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğrencilerden oluşan bu araştırma grubunda A1 düzeyinde 11 lise, 17 üniversite, 8 yüksek lisans ve 4 doktora mezunu öğrenci vardır. A2 düzeyinde 17 lise, 14 üniversite, 5 yüksek lisans ve 4 doktora mezunu öğrenci vardır. Bu öğrencilerin yanlış ortalamaları ise Grafik 3.10'da verilmiştir.

Grafik 3.10 Eğitim Düzeylerine Göre Yanlış Ortalaması



A1 ve A2 seviyelerinde lise, üniversite, yüksek lisans ve doktora mezunu öğrencilerinin yanlış ortalamaları incelendiğinde ilk olarak artış-azalış eğiliminin seviyelere göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Her iki seviyede de lise, üniversite ve yüksek lisans mezunlarının yanlış ortalamalarında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Örneğin, A1 düzeyinde lise mezunu öğrenciler ortalama 31,7 yanlış, üniversite mezunları ortalama 33,4 yanlış ve yüksek lisans mezunları ortalama 31,3 yanlış yapmışlardır. Ancak doktora mezunu öğrencilerin yanlış ortalaması 37 olarak belirlenmiştir. Aynı durum A2 düzeyinde de geçerlidir. Bu durumu yaş değişkeni ile ilişkilendirmek gerekmektedir. Çünkü daha önce yaşa göre yanlış ortalamaları incelendiğinde 31-40 yaş aralığının en fazla yanlış yaptığı tespit edilmişti. Doktorasını tamamlayan öğrencilerin de bu yaş grubunda olduğu bilindiğine göre dil öğreniminde yaşın etkisi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Çünkü öğrencilerin eğitim düzeyleri arttıkça yapacakları yanlış sayısının azalma eğiliminde olması doğal bir süreç olarak beklenmektedir. Ancak yaş faktörü bu eğilimi tersine çevirmiştir. Özetle, eğitim düzeyinin öğrencilerin yaptıkları yanlışlar üzerinde

anlamalı bir etkisinin olmadığını, daha ziyade yaş faktörünün dil ediniminde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

3.6. Yanlıların Düzey ve Türlerine Göre Dağılımı

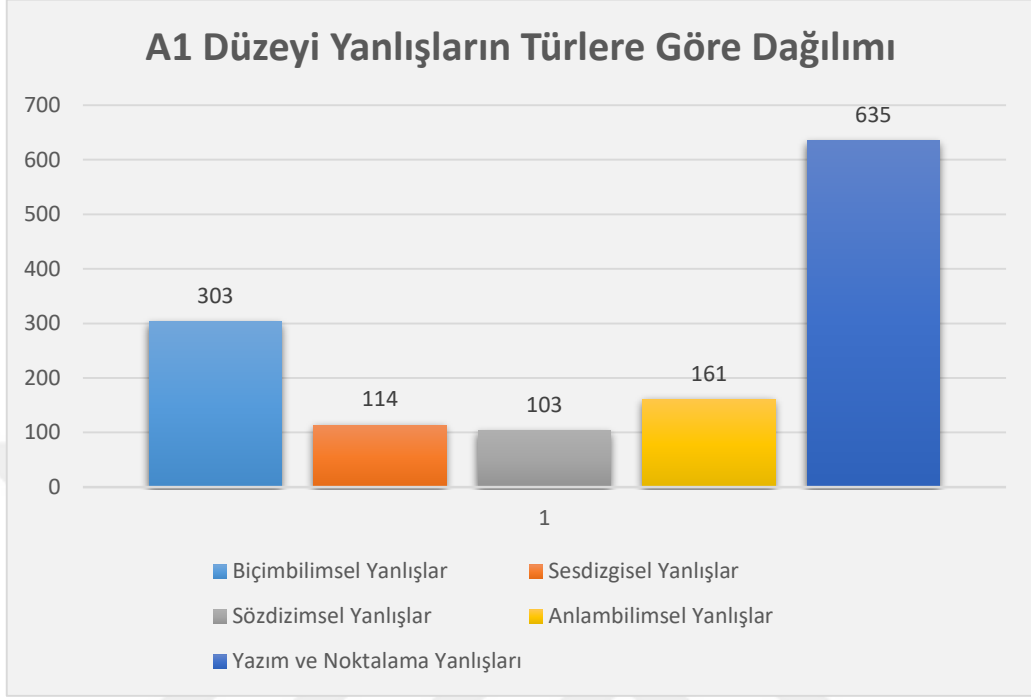
Bu çalışmada, ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yapmış oldukları yanırlar yanırlı çözümlenmesi yaklaşımına göre incelenmiştir. Öncelikle yanırlar tespit edilmiş ve sonrasında bu yanırlar biçim bilgisel yanırlar, anlam bilimsel yanırlar, söz dizimsel yanırlar, ses bilgisel yanırlar ve yazım ve noktalama yanırları başlıkları altında incelenmiştir. Öğrencilerin en fazla hangi alanda yanırlı yaptıkları belirlenmiş ve bu durumun sebepleri üzerinde durularak çözüml önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

3.6.1. A1 Düzeyinde Yapılan Yanlıların Yanlı Türlerine Göre Dağılımı

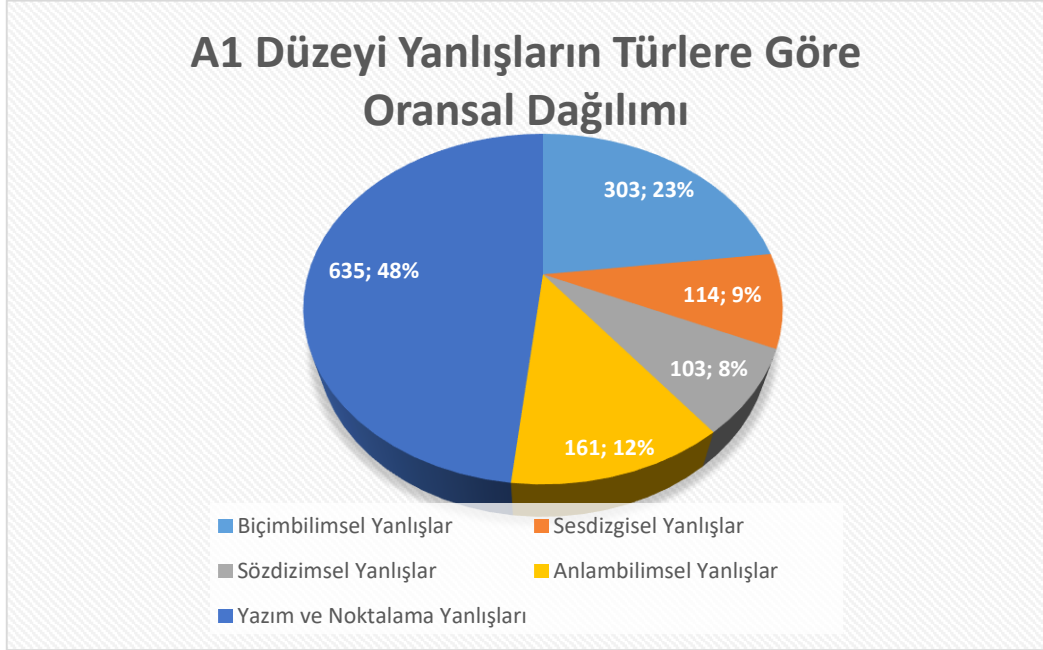
Ana dili Arapça olan A1 düzeyindeki 40 öğrencinin kur sınavlarının incelenmesi neticesinde 1316 yanırlı tespit edilmiştir. Öğrenciler en az söz dizimsel yanırlı yaparken en fazla yazım ve noktalama yanırlı yapmıştır. A1 düzeyindeki öğrenciler, 303 biçim bilgisel, 161 anlam bilimsel, 103 söz dizimsel, 114 ses bilgisel ve 635 yazım ve noktalama yanırlı yapmıştır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin yaptıkları yanırların yaklaşık yarısı yazım ve noktalama yanırlıdır. Bunu biçim bilgisel yanırlar takip etmiştir.

Grafik 3.11 ve grafik 3.12’de A1 düzeyindeki öğrencilerin türlerine göre yaptıkları yanırlar ve bunun yüzdelik oranlar gösterilmiştir:

Grafik 3.11 A1 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 3.12 A1 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Oransal Dağılımı



A1 düzeyinde yapılan yanlışların yüzde 48'i yazım ve noktalama alanında yapılmıştır. Bunun temel nedenleri, öğrencilerin kelimeleri yanlış yazmaları, sesli harflerin seçiminden kaynaklı yanlışlar ve noktalama kurallarının bilinmemesi veya eksik öğrenilmesidir. Ancak özellikle Arapçada hareketlerle gösterilen ünlülerde Türkçede olduğu gibi “o-ö”, “u-ü” ve “a-e” ayrımının olmaması öğrencilerin yaptıkları yanlışların temelini oluşturmuştur. Öğrenciler Türkçedeki sesli harflerin sesletimlerinin kendilerine neredeyse aynı geldiğini ve bu nedenle, bu ünlülerden hangilerini yazarken kullanacaklarını bilemediklerini belirtmektedirler.¹⁰¹

Yazım ve noktalama yanlışlarını yüzde 23 ile biçim bilgisel yanlışlar takip etmiştir ve öğrenciler genellikle tamlama ekleri, iyelik ekleri ve hal eklerinin eksikliğinden ve gereksiz kullanımından kaynaklı yanlışlar yapmışlardır. Türkçedeki bu eklerin Arapçadaki karşılığı harf-i cer olarak bilinen eklerdir. Karşıtsal çözümlene yaklaşımından bilindiği üzere ana dili ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar ölçüsünde zorluk kolaylık derecesi belirlenmektedir. Buradan hareketle, Arapçada bulunan harf-i cerler ile Türkçedeki eklerin birbirini çoğu zaman karşılamamasından dolayı öğrencilerin ana dili aktarımı yaparak yanlış yaptıklarını söylemek mümkündür. Özetle, öğrenciler, kuruluşu birbirinden farklı olan Arapça ve Türkçe arasındaki ayrımı gözden kaçırarak ana dilinin dilbilgisi yapısını esas aldığı anda olumsuz ana dili aktarımında bulunmuş olur.¹⁰² Burada tespit edilen biçim bilgisel yanlışların çoğu da ana dili girişiminden veya dil içi gelişimsel yanlışlardan kaynaklanmaktadır.

Anlam bilimsel yanlışlar başlığı altında öğrencilerin yanlış sözcük seçiminden, eksik sözcük kullanımından, gereksiz sözcük kullanımından yardımcı fiil yanlışlarından kaynaklı yanlış türleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin burada yaptıkları yanlışların en temel sebeplerinden biri Arapça kökenli sözcüklerin kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Çünkü Arapça kökenli sözcükler Türkçede anlam kaymasına uğrayarak farklı anlamlarda kullanılmaktadır.¹⁰³

¹⁰¹ Fatma Bölükbaş, a.g.m., s. 1365.

¹⁰² Tahirhan Aydın, “Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılar Arapça Öğretimi –Karşıtsal Çözümlene-“, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2017, s. 146.

¹⁰³ Fatma Bölükbaş, a.g.m., s. 1363.

Cümle öğelerinin yanlış sıralanması, özne-yüklem uyumsuzluğu, tamlama sıralaması ile ilgili yanlışlar ve bağlaçların kullanımından kaynaklanan yanlışlar söz dizimsel yanlışlar başlığı altında incelenmiştir. Buradaki yanlışların önemli bir bölümü öğelerin sıralanması ile ilgilidir. Bilindiği gibi Türkçede kurallı bir cümle özne+nesne+yüklem sıralaması ile oluşturulurken Arapçada bu sıralama farklıdır. Çünkü Türkçede cümle isimle bitiyorsa isim cümlesi, fiille bitiyorsa fiil cümlesidir. Ancak Arapçada cümlenin neyle bittiği değil; neyle başladığı önemlidir. Yani isimle başlıyorsa isim cümlesi, fiille başlıyorsa fiil cümlesi olmaktadır. Bu farklılıktan dolayı öğrenciler genellikle ana dili karışımı ile yanlışlar yapmışlardır. Ancak A1 ve A2 düzeylerinde genellikle daha basit ve kısa cümlelerin yazılmasından dolayı diğer alanlara oranla daha az yanlış yapılmıştır.

A1 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları yanlışların gruplandırıldığı bir diğer alan ise ses bilgisel yanlışlardır. Genellikle büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünlü daralması gibi yanlışlar yapılmıştır. Bu yanlışlar ayrı gruplar halinde incelenmiş olup her grupta ilgili örnekler verilmiştir. A1 düzeyindeki öğrenciler 114 ses bilgisel yanlış yapmışlar ve bu toplamda yapılan yanlışların yüzde 9'unu teşkil etmiştir. Buradaki yanlışlıklar genellikle yabancı dillerden dilimize geçmiş kelimelerin kullanımında ve bu kelimelerin yapım veya çekim ekleriyle türetilmesinde meydana gelmiştir.

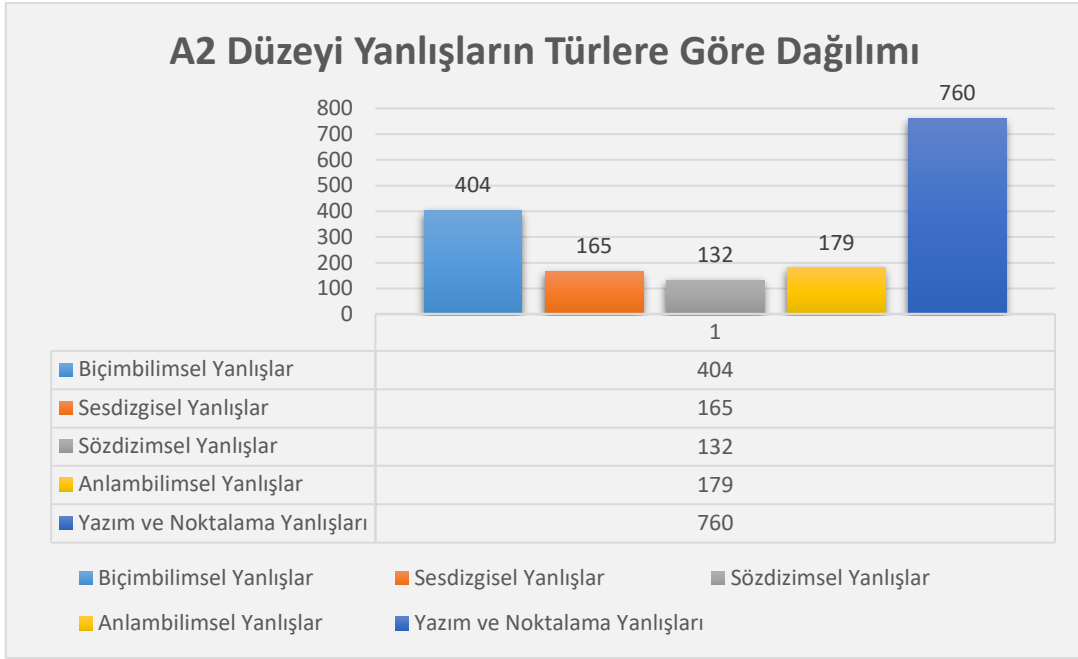
3.6.2. A2 Düzeyinde Yapılan Yanlışların Yanlış Türlerine Göre Dağılımı

Bu araştırmada, ana dili Arapça olan A2 düzeyindeki 40 öğrencinin kur sınavlarının incelenmesi neticesinde 1640 yanlış tespit edilmiştir. Öğrenciler, sırasıyla 760 yazım ve noktalama yanlış, 404 biçim bilgisel yanlış, 179 anlam bilimsel yanlış, 165 ses bilgisel yanlış ve 132 söz dizimsel yanlış yapmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları yanlış sayısında bir artış söz konusu olmasına rağmen yanlış türlerine göre oransal dağılım incelendiğinde A1 ve A2 düzeylerinde bir paralellik göze çarpmaktadır. Bu durum bize, ana dili Arapça olan temel düzeydeki öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları alanlarla ilgili önemli veriler sunmakla

beraber çözüm önerileri sunmak adına da çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Grafik 3.13 ve grafik 3.14'te A2 düzeyindeki öğrencilerin yanlış türlerine göre yaptıkları yanlışlar ve bunun yüzdelik oranlar gösterilmiştir:

Grafik 3.13 A2 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Dağılımı



Grafik 3.14: A2 Düzeyi Yanlışların Türlerine Göre Oransal Dağılımı



A2 düzeyinde yapılan yanlışların yüzde 48'i yazım ve noktalama alanında yapılmıştır. A1 düzeyinde olduğu gibi burada da yanlışların yaklaşık yarısını kelimelerin yanlış yazımından, büyük-küçük harf yanlışlıklarından, noktalama yanlışlıklarından, ayrı yazılması gereken sözcüklerin birleşik; birleşik yazılması gereken sözcüklerin de ayrı yazılmasından kaynaklı yanlışlar teşkil etmiştir. Bu durumun temel nedenlerinden biri olarak Arapça ve Türkçe arasındaki harflerin yapısal olarak farklı olması ve özellikle sesli harfler ile Arapçadaki hareketlerin birbirini karşılamaması gösterilebilir.¹⁰⁴ Yazım ve noktalama yanlışlarından sonra en fazla yanlış A1 düzeyinde olduğu gibi biçim bilgisel yanlışlarda yapılmıştır ve bunların bütün yanlışlar içindeki oranı yüzde 25 olarak belirlenmiştir. Arapça ve Türkçe arasında fiil kiplerinin sayı ve zaman açısından farklılık göstermesi, teklik-çoğulluk eklerinin oluşturulma şeklinde farklılık olması, dilek-şart kipinin oluşturulmasındaki farklılıklar ve ismin hallerinin hem sayı hem de farklı kullanım

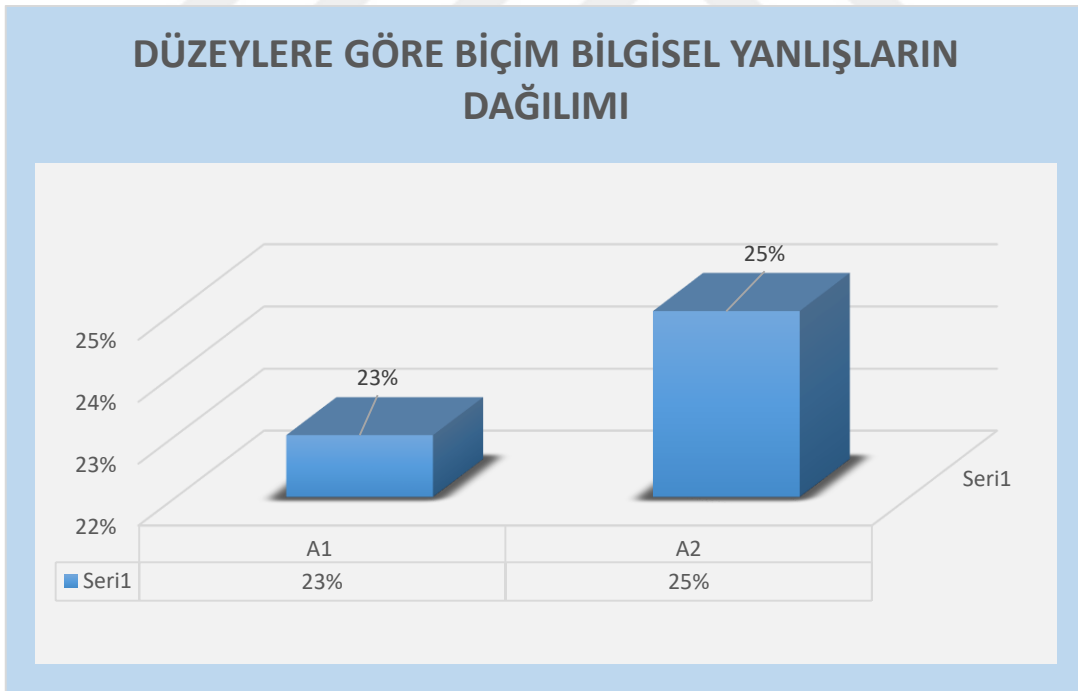
¹⁰⁴ Cemal Işık, "Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklar", *İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 6, İğdır, Ekim 2015, s. 143.

şekillerinin olması gibi temel farklılıklar ana dili Arapça olan öğrencilerin biçim bilgisel yanlışlar yapmasına yol açmaktadır.

3.7. Biçim Bilgisel Yanlışlar

Ana dili Arapça olan öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları alanlardan biri biçim bilgisel yanlışlardır. A1 düzeyinde yapılan yanlışların yüzde 23'ü; A2 düzeyinde yapılan yanlışların ise yüzde 25'i biçim bilgisel yanlışlardan oluşmaktadır. İsim çekim eki yanlışları (çoğul eki, hal eki, iyelik eki yanlışları), tamlama eki yanlışları, fiil çekim eki yanlışları (zaman eki kullanım yanlışları, şahıs eki yanlışları) ve yapım eki yanlışları biçim bilgisel yanlışlar başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar genellikle eklerin yanlış kullanılmasından, eksik kullanılmasından veya gereksiz kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Grafik 3.15 Düzeylere Göre Biçim Bilgisel Yanlışların Dağılımı



A1 ve A2 düzeylerinde yapılan biçim bilgisel yanlış oranı birbirine yakın olsa da A2 düzeyinde oran biraz daha yüksektir. Öğrencilerin bu düzeyde daha fazla dilbilgisi kuralı öğrenmesi ve bunları uygulamaya çalışmasından dolayı bu artışın ortaya çıktığı düşünülmektedir.

3.7.1. İsim Çekim Eki Yanlışları

Biçim bilgisel yanışlar içerisinde öğrencilerin en fazla yanış yaptıkları bölümlerden biri isim çekim ekleridir. Bu durum hem A1 hem de A2 düzeyinde geçerlidir. Öğrencilerin çoğul ekini, hal eklerini ve iyelik eklerini gereksiz, eksik veya yanış kullanmasından dolayı ortaya çıkan yanışlardır.

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yanışları incelendiğinde sık yapılan yanışlardan biri çoğul eki yanışlarıdır. Öğrenciler, çoğul eki yanışlarını genellikle belgisiz ve sayı sıfatları ile kurulan tamlamalarda yapmışlardır.

A1.Ö.1. Aden’de çok insanlar yok.

A1.Ö.12. İstanbul’da çok üniversitesiler var, ama Gaza beş üniversitesiler var.

A1.Ö.25. Türk yemek çok güzel.

A1.Ö.37. Kahirenin içinde çok mahelle var. Bu mahelle büyüktür ve kalabalık.

A1.Ö.39. Tüm Türk insan çalışıyor ya da öğreniyor, ama hafta sonunda tatil var.

A2.Ö.9. Benim ülkemde çok meşhur yemeğı var.

A2.Ö.12. Ben beş sevgililer istiyorum.

A2.Ö.21. Biz çok yerelere gittik.

A2.Ö.36. Sahilde yürüdük çok iyi bir manzarlar.

Öğrenciler genellikle okluk belirten sözcüklerden ve sayılardan sonra gelen kelimelere çoğul eki ekleyerek yanış yapmışlardır. “Çok, birçok” gibi oğulluk anlamı katan kelimelerden sonra bilindiğı gibi tekrar çoğul eki kullanılmaz. Ancak öğrenciler olumsuz ana dili aktarımından dolayı sayılardan ve okluk bildiren sözcüklerden sonra çoğul eki kullanmışlardır. Türkçede kelimelerin ne zaman tekil ne zaman çoğul olarak kullanılacağı bellidir. Ancak Arapçada müfred denilen tekil

isimler, tesniye denilen ikil isimler ve cem'i denilen çoğul isimler vardır. Bu nedenle, yapısal olarak iki dil birbirinden önemli ölçüde farklıdır. Yani Türkçede ek ile bir kelimeyi tekil veya çoğul olarak kullanabilirken Arapçada kelimeler tekil, çoğul ve ikil olarak ayrılmıştır. İki dil arasındaki bu yapısal farklılıktan dolayı öğrenciler, çoğul ekinin kullanım alanlarında kendi dillerinden olumlu aktarım yani kendi dilinde bulunan benzer yapıyı hedef dile doğru bir şekilde aktararak öğrenimi kolaylaştıramamıştır ve bu nedenle yanlışlar yapmışlardır.

Öğrencilerin yanlış yaptıkları bir diğer konu ise hal ekleridir. Çünkü Türkçe ile Arapça arasında yapısal olarak önemli farklılıklar vardır. Arapçada cümlenin anlamını etkileyen ve huruful-mebani denilen eklerle karşılık kullanılan harfler Türkçede bulunmamaktadır.¹⁰⁵ Aynı zamanda Türkçede kullanılan çekim ve yapım ekleri de Arapçada farklı sayıda ve farklı yapıdadır. Arapçada hal ekleri harf-i cer denilen harflerle yapılmaktadır. Ancak bu iki dil arasındaki temel fark fiil çekimlerinin zamirlere göre yapılmasıdır. Örnek olarak, Arapçada “Seeltehu” “ona sordum” anlamına gelirken; “A’rifihu” “onu tanıyorum” anlamına gelmektedir. “Ona” ve “onu” farklılığının sebebi eylemin sonundaki kişi zamirinin çekimlenmesinden kaynaklanmaktadır. Yani yönelme ve belirtme durum eki aynı şekilde yazılabilir.¹⁰⁶ Bu nedenle, öğrencilerin özellikle hal eklerini birbirinin yerine kullanarak yaptıkları yanlışları olumsuz ana dili aktarımı kaynaklı yanlışlar olarak sınıflandırmamız mümkündür.

Ana dili Arapça olan öğrenciler, hal eklerini zaman sözcükleriyle birlikte kullanırken genellikle yanlış kullanmışlardır. Bu yanlışlar çoğunlukla A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülmüştür. Öğrenciler sıklıkla, zaman sözcüklerinden sonra bulunma hal ekini kullanmışlardır.

A1.Ö.1. Benim şehrim İstanbul’dan daha sıcak yazda elli derece kışda sadece 15 derece.

A2.Ö.10. Kış mevsimi biz ve senin arkadaşların ile Bursa’ya gideceğiz.

¹⁰⁵ Cemal Işık, a.g.m., s. 123.

¹⁰⁶ Fatma Bölükbaş, a.g.m., 1362.

A2.Ö.15. Akşamda kapalıçarşına gitik alışveriş yaptık orman'y gezdik, ikinci gün sabahta türk kahvaltı yedik.

A2.Ö.33. Geçen yıl yazda gittik Antalyaya.

A2.Ö.34. 2 Tammuzda 2017 önce iki gün Amman'da kaldık.

A2.Ö.36. Akşamda kantine gidik, akşam yemeği yidik.

Görüldüğü gibi öğrenciler zaman belirten sözcüklerden sonra genellikle bulunma hal ekini yanlış kullanmışlardır. Bu durumun temel nedeni Arapçada zaman belirten sözcüklerle birlikte bir ek kullanılmasıdır. Örneğin, "Sabah kahve içtim" cümlesi Arapçada "كان لدي القهوة في الصباح" şeklinde yazılırken, "Akşam çay içtim" cümlesi de "كان لدي الشاي في المساء" şeklinde yazılmaktadır. Bu örneklerde görüldüğü gibi sabah ve akşam sözcüklerinden önce "fi" takısı kullanılmıştır. Çünkü Arapçada çoğunlukla zaman belirten sözcüklerle birlikte bu takı kullanılmaktadır. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçede zaman sözcüklerini bulunma hal eki ile birlikte kullanmaları olumsuz ana dili aktarımına örnek bir durumdur.

Hal eki yanlışlarının yapılmasındaki bir diğer sebep hal eklerinin kullanılmamasıdır. A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin hal eki yanlışları incelendiğinde bu yanlışlara sebep olan önemli faktörün hal eki eksikliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Öğrenciler hal eki kullanmaları gereken yerlerde sözcükleri yalın halde kullanmışlardır.

A1.Ö.2. Ben ve Arkadaşları İstanbul ünverstesi dil merkezi öğrenciyim.

A1.Ö.4. Ben SultanAhmet ve Taksem ve Ayasokya geziyorum.

A1.Ö.5. İstanbul, Mısırdan daha büyük ama Mısır çok araba var.

A1.Ö.13. Ben istanbul ve benim şehir çok seviyorum.

A1.Ö.30. Bazen öğle yemek evim çıkıyorum spor yapıyorum ve sohbet ediyorum.

A2.Ö.6. Okull girebilirsin, sonr okull mezun olacak, sonra university girebilir.

A2.Ö.28. Geçen yıl arkadaşlarımle en güzel mekanlar gittik.

A2.Ö.31. büyük adaya gittim ve denize gittim ve alışveriş merkezi gittim.

Buradaki örnekler incelendiğinde, hal eklerinin ana dili Arapça olan öğrenciler tarafından birçok durumda kullanılmadığını görmekteyiz. Bunlara benzer birçok yanlış kullanımlar tespit edilmiştir. Arapça ve Türkçeyi yapısal olarak incelediğimizde buradaki yanlışların bazılarının ara dil yanlışı, bazılarının hedef dilin kural ve yapılarını eksik öğrenmeden kaynaklı yanlışlar ve bazılarında ise olumsuz ana dili aktarımı söz konusudur. Bu durumun temel nedenlerinden biri ismin hallerinin iki dildeki sayılarının farklı olması ve benzer-zıt yönlerinin bulunmasıdır.¹⁰⁷ Öğrencilerin yazmış oldukları cümleleri Arapçaya çevirmeye çalıştığımızda bu yanlışların kaynakları ile ilgili daha net sonuçlara ulaşmak mümkündür. Örneğin A1.Ö.4.'ün cümlesinin Arapçası "Ben Sultanahmet, Ayasofya ve Taksim'de geziyorum." şeklindedir. Ancak bilindiği gibi Türkçede "gezmek" fiili hal eklerinden hem bulunma hem de belirtme durum ekini alabilir. Bu tip örneklerden çokça tespit edilmiştir. Bu durum bize gösteriyor ki öğrenciler ara dil yanlışı yapmışlardır. Çünkü ana dilinde ve hedef dilde olmayan bir kullanım söz konusudur. Öğrenci ne ana dilindeki kuralı uygulamış ne de hedef dilin kuralını uygulamıştır. Öğrenciler aynı zamanda hedef dilin kurallarını da eksik öğrendikleri için bu ara dil olarak adlandırılan kullanımlarla karşılaşmıştır. Aynı şekilde diğer cümleleri de Arapçaya çevirdiğimizde yapılan yanlışların bir kısmının da olumsuz ana dili aktarımından kaynaklandığı görülmektedir. Örnek olarak A1.Ö.5.'in cümlesine baktığımızda bu cümlenin Arapçadaki karşılığı "İstanbul Mısırdan daha büyük ama Mısır onda çok araba var." şeklindedir. Buradaki "onda" sözcüğü öğrencilerin durum eki kullanımlarında çokça hata yapmalarına yol açmıştır. Türkçede "onda" yapısı olmadığı için burada belirtilen yanlışlara sıklıkla rastlanmıştır. Bu nedenle, bu tip yanlışlara olumsuz ana dili aktarımının yol açtığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin hal ekinin kullanımıyla ilgili yaptıkları bir diğer yanlış ise tamlamalarda görülmektedir. Bilindiği gibi, tamlamalarda tamlayan ve tamlanan ekinin dışında fiile göre hal eklerinin de eklenmesi gerekmektedir. Ancak öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde genellikle tamlama eklerinden sonra hal eklerinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu duruma dil içi gelişimsel yanlışlardan yanlış benzetmenin ve kural kısıtlamalarını bilmemenin neden olduğu

¹⁰⁷ Cemal Işık, a.g.m., s. 144.

düşünülmektedir. Çünkü tamlanan eki ile belirtme durum eki benzer yapıdadır ve öğrencilerin tamlanan ekini belirtme durum eki olarak düşünmeleri muhtemeldir. Kurallar arasındaki farklılıkların ve kullanım şekillerinin eksik öğrenilmesinin bu yanlışlara yol açtığı görülmektedir.

A1.Ö.2. Ben galatasaray takımı seviyorum ve Biz maç izliyoruz.

A1.Ö.37. İstanbul'da büyük şehir. ve içinde büyük bölgeler var. İstanbul'un alanı tam bilmiyorum.

A2.Ö.8. Türk yemeği çok Lezzetli bence Türk yemeği çok seveceksin.

A2.Ö.30. Ben ve arkadaşlarla Türese ofisi gittik.

Hal eklerine ilişkin yapılan yanlışların bir sebebi de gereksiz hal eki kullanımından kaynaklanmaktadır. Bu tip yanlışlara A2 düzeyinde neredeyse hiç rastlanmazken; A1 düzeyinde de oldukça az sayıda rastlanmıştır. Çünkü öğrenciler genellikle hal eklerini kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Burada öğrencilerin gereksiz hal eki kullanmalarının sebebi dil içi gelişimsel yanlışlardan olan kural kısıtlamalarını bilmeme olabilir. Bu duruma kuralı eksik veya yanlış öğrenme sebep olmaktadır. Bir diğer sebep de bilindiği gibi, Arapçada Türkçede olduğu gibi çekim ve yapım ekleri yoktur. Bu eklerin gerçekleştirdiği fonksiyonu Arapçada harf-i cer denilen yapılar sağlamaktadır. Ancak harf-i cerler gerek sayısal olarak gerekse kullanım alanları olarak hal eklerinden farklılaşmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler, kuralı eksik öğrendiklerinde ana dilinden karıştırma yapmaktadırlar ve ek kullanmalarına gerek olmayan yerlerde de ek kullanımına başvurmaktadırlar. Ancak hedef dil ile ana dili arasındaki farklılık fazla olduğunda bu aktarım örneklerde görüldüğü gibi yanlışlarla neticelenmektedir.

A1.Ö.13. Benim şehir çok sakin ve az insanlar var ama İstanbul'da kalabalık ve daha çok insanlar var.

A1.Ö.20. İstanbul'da Doğa çok güzel. Irak'da çok sıcak.

A1.Ö.23. İstanbul'u güzel şehir, Beni çok seviyorum.

A2.Ö.25. Ben geçen yaz Çin'deki okulda tatile çıktım ve tatilde ailemle beraber İstanbul'a gittik.

Hem A1 hem de A2 seviyelerinde hal eki yanlışlarının önemli bir kısmı yanlış hal eki kullanımından dolayı yapılmıştır. Genellikle zamirlere eklenen belirtme ve yönelme durum eklerinin seçiminde yanlışların yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun temel sebebi olumsuz ana dili aktarımıdır. Çünkü Arapçada hal ekleri harf-i cerler ile sağlanmakta ve kişi zamirlerine göre çekimlenmektedir. Arapça ile Türkçe arasındaki bu farklılığın fazla olmasından dolayı öğrenciler olumsuz ana dili aktarımı yapmış ve hal eklerini yanlış kullanmışlardır.

A1.Ö.27. İstanbul'da hepsi insan burada işe çok seviyor ama hafta sonunda birçok insan dışarıda gidiyor.

A1.Ö.36. Burası çeşitli ülkeleri insanlar var.

A1.Ö.37. Kahirde insanlar birbirine ziyaret ediyorlar.

A1.Ö.37. Kahire'de döğünlerde şarkılara dinliyorlar.

A2.Ö.8. tatilde ben yüzme seni öğreteceğim.

A2.Ö.11. O sana görmek çok istiyor.

A2.Ö.17. Ben bol bol yüzdüm çünkü yüzmeye çok seviyorum.

A2.Ö.34. Orada bir otel denizden yakın seçtik çünkü biz denizi seviyoruz.

A2.Ö.36. Erken sabahta otobüste gidik. Bundan sonra idoda kullandık.

İsim çekim ekleri bağlamında yapılan bir diğer yanlış ise iyelik eklerinin kullanımında yapılmıştır. İyelik eki yanlışları; eklerin eksik kullanılmasından, gereksiz kullanılmasından veya yanlış kullanılmasından kaynaklanmıştır. Genellikle zamirler ve zamirlerle kurulan tamlamalarda bu eklerle yapılan yanlışlar görülmektedir.

A1.Ö.2. Ben ve Arkadaşları İstanbul üniversitesi dil merkezi öğrenciyim.

A1.Ö.8. Şimdi ben İstanbul'da bir buçuk aydan beri.

A1.Ö.10. Eskenderya'da ben Makine Mühendisi, ama İstanbul'da ben İstanbul üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğreniyorum.

A1.Ö.13. Benim şehir ve İstanbul arasında çok fazla bir fark vardır.

A1.Ö.14. İstanbul çok büyük şehir, ve çok kalabalık, ve çok insan var, ama benim şehir (Nablus) büyük değil, ve kalabalık değil, ve az insan var.

A1.Ö.29. Benim okul Tophane'de.

A1.Ö.32. Sonra çocuk film saat 11.30'ta başlıyor.

A2.Ö.1. Bu adı çok seviyorum çünkü Kamerian'ın adı aynı Benim Erkek Kardeşim adın.

A2.Ö.1. Şimdi ben plan yoktu.

A2.Ö.6. Benim çocuğum adı Mehmet Aljnidi.

A2.Ö.10. Ben senin baban.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde yapılan yanlışların genellikle zamirlerle kurulan söz öbeklerinde yapıldığı görülmektedir. Çünkü Arapçada "benim evim, benim okulum" yerine sadece "evim" veya "okulum" yapıları kullanılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler Türkçede iyelik ekini hem tamlayan hem de tamlanan da kullanmayıp bu öğelerden yalnızca birine eklemişlerdir. Ana dili ile hedef dili arasındaki bu yapısal farklılıktan dolayı öğrencilerin yaptıkları aktarım yanlışlara yol açmıştır. Ancak bu örneklerde iyelik ekinin kimi zaman da hiç kullanmadığını görmekteyiz. Bu tip yanlışların sayısı oldukça azdır. Çünkü öğrenciler iyelik ekini genellikle ya eksik kullanmış ya da yanlış kullanmışlardır. Bu nedenle, iyelik eklerinin hiç kullanılmadığı örnekleri Dulay ve Burt'un (1974) yanlış çözümlemesi yaklaşımında "tekil yanlışlar" olarak isimlendirdiği grupta incelemek mümkündür. İyelik ekinin hiç kullanılmaması durumu ne Türkçede ne Arapçada vardır. Bu nedenle, bu yanlış türünü ana dili aktarımı yanlış veya gelişimsel yanlış ile açıklamak mümkün değildir. Bu tür yanlışların öğrenci kaynaklı olduğu düşünülmüş ve bunlar tekil yanlış olarak kabul edilmiştir.

İyelik eki yanlışlarının bir bölümü ise gereksiz iyelik eki kullanımından dolayı ortaya çıkmıştır. Bu yanlışların önemli bir çoğunluğu zamirlere eklenen iyelik eklerinden dolayı ortaya çıkmıştır. Türkçede belirtili ve belirtisiz isim tamlamaları vardır ve bu tamlama çeşidine göre iyelik eki kullanılmaktadır. Ancak Arapçada böyle bir tamlama ayrımı söz konusu değildir. Buna ek olarak öğrenciler birçok zaman zamirleri yanlış yerlerde tamlama içine sokmaya çalışmışlar ve bu nedenle gereksiz iyelik eki kullanmışlardır. Bu duruma yol açan temel sebeplerin kuralı eksik öğrenme ve kural kısıtlamalarını bilmeme olduğunu söylemek mümkündür.

A1.Ö.5. Benim ailemi çok özlüyorum.

A1.Ö.10. Eskenderiya'nın ve İstanbul'un çok eski şehirler. Benim çok mutlum ve hiç sıkılmıyorum.

A1.Ö.33. Benim sinema kulübü çok seviyorum.

A2.Ö.7. Benim Galel Abdullah ben Yemenliyim.

A2.Ö.10. Lezzetli yemeği yiyeceğiz ve çay içeceğiz.

İyelik eklerinin kullanımıyla ilgili yapılan bir diğer yanlış türü ise iyelik eklerinin yanlış kullanılmasıdır. Türkçede iyelik yapılarında hem kişi zamirine hem de tamlama kurduğu sözcüğe iyelik eki eklenmektedir. Ancak öğrenciler genellikle iyelik eki kullanmadan sadece zamir kullanarak iyelik anlamını kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu durumun nedeni olarak Arapça ve öğrencilerin genellikle birinci yabancı dil olarak bildikleri İngilizcenin iyelik yapısının Türkçenin aksine tek bir iyelik eki veya sözcüğüyle sağlanması gösterilebilir.¹⁰⁸ Örneğin, Türkçede "benim arabam" tamlamasında hem kişi zamiri hem de tamlamaya giren sözcük iyelik eki almıştır. Ancak bunun Arapçada karşılığı "سيارتي" şeklindeyken İngilizcede karşılığı "my car" şeklindedir. Bu durum ana dili ile hedef dil arasındaki temel farklılığa işaret etmektedir. Örnek olarak A2.Ö.5'in cümlesine baktığımızda öğrencinin "senin annen" yazması gereken yerde "senin annesin" yazdığını görüyoruz. Diğer örnek cümlelerde de görüldüğü gibi yanlışların önemli bir kısmı buna benzer şekildedir. İyelik eklerinin yanlış kullanılması dil içi gelişimsel yanlışlardan biri olan kuralların eksik uygulanması sebebiyle ortaya çıkmıştır. Buradaki örneklerden de görüldüğü gibi, öğrenciler iyelik ekleri ile ilgili kuralları tam öğrenemediğinden ve bu nedenle yanlış uyguladığından dolayı iyelik eklerinin kullanımıyla ilgili yanlışlar yapmışlardır.

A1.Ö.34. İstanbul'nun insanları kibar, Güzel, mutlu.

A2.Ö.4. Ben senin annenim ama senin babası henüz bilmiyorum, kim?

A2.Ö.5. Senin annesi dubai'de yaşadı.

A2.Ö.21. Biz onun evdesi kaldık.

¹⁰⁸ Fatma Bölükbaş, a.g.m., s. 1363.

A2.Ö.35. Benim fotoğraf makinesi vardı.

A2.Ö.37. Benim odasında iki yatak vardı.

3.7.2. Fiil Çekim Eki Yanlışları

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin zaman eki kullanım yanışları ve kip yanışları fiil çekim eki yanışları başlığı altında incelenmiştir. İsim çekim eklerine kıyasla fiil çekim eki yanışlarının sayısı oldukça azdır. Bu durumun nedeni, araştırmanın çalışma grubunun A1 ve A2 düzeylerinde olmalarıdır. Bilindiği gibi bu düzeylerde basit zamanlar ve basit yapılar öğrenilmektedir. Buna ek olarak, öğrenilen basit zamanların öğrencilerin ana dilinde büyük ölçüde karşılıklarının olması öğrencilerin daha az sayıda yanış yapmalarını sağlamıştır.

A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin zaman eklerini kullanırken yaptıkları yanışların önemli bir kısmı cümle içinde kullanılan zaman sözcükleri ile zaman ekinin uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. A1 seviyesinde öğrencilerin zaman eki kullanımında çok az yanış görölmüştür. Bunun sebebi bu seviyede yalnızca şimdiki zamanın öğrenilmesidir. Ancak A2 seviyesinde zaman kullanımları ile ilgili daha fazla yanış görölmüştür. Bu yanışların önemli bir kısmı da geçmiş zaman eklerinin kullanımından kaynaklanmıştır. Çünkü Türkçede görölen (-DI) ve öğrenilen (-mIş) geçmiş zaman varken bu zamanlar Arapçada farklıdır. Arapçada öğrenilen geçmiş zaman yapısı vardır ancak Türkçede öğrenilen geçmiş zamanın kullanıldığı durumlar, Arapçada görölen geçmiş zaman yapısıyla ifade edilmektedir.¹⁰⁹ Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrenciler geçmiş zaman kurallarını öğrenmekte ve uygulamakta sorunlar yaşamaktadırlar. Bunun dışında, bilindiği gibi Türkçede şimdiki zaman kipi, şimdiki zaman, geniş zaman ve gelecek zaman için kullanılabilir. Örnek olarak, A1.Ö.3.'ün cümlesinden alıntılanan "Ben yaşarım İstanbul'da" ifadesini incelediğimizde öğrencinin "yaşa-" fiilini geniş zaman eki ile kullandığını görmekteyiz. şimdiki zaman ekinin kullanılması

¹⁰⁹ Emrullah İşler, "Arapça ve Türkçede Zamanlar-Karşıtsal Çözöleme", **Nüsha şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, 2003, Yıl:3, Sayı:8, s.63.

gerekirken geniş zaman eki kullanılmıştır. Bunun nedeni öğrencinin şimdiki zaman kipinin geniş zaman için kullanıldığını bilmesinden dolayı aşırı genelleme yapmasıdır.

A1.Ö.3. Ben yaşarım İstanbul'da, Ben her gün saat 09.00 kahıvaltı etyorum.

A2.Ö.38. Önce yaz ben Bursa gittim, ben orada iki gün kalmışım.

A2.Ö.39. Her yıl ben ile kızlar köya gittik.

A2.Ö.40. İnşallah gelecek yıl bir tatil yaptık.

3.7.3. Yapım Eki Yanlıları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla zorluk yaşadıkları konulardan biri yapım ekleridir. Bilindiği gibi, Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve bir kökten farklı anlamlara sahip yeni kelimeler üretmek için yapım ekleri kullanılır. Türkçede yapım ekleri ile isimden isim, isimden fiil, fiilden fiil ve fiilden isim yapılabilir. Buna karşın Arapça tamamen farklı bir yapıdadır. Arapçada kök harfler vardır ve bu harflerden vezinler kullanılarak yeni kelimeler üretilir. Bu nedenle, Türkçe eklemeli bir dil yapısına sahipken; Arapça müştak (türemeli) ve vezinli bir dil yapısına sahiptir.¹¹⁰

Bu çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin yapım eki yanıları incelendiğinde, öğrencilerin yapım eklerini ya kullanmadığı, ya gereksiz kullandığı ya da birbirinin yerine yanlış kullandığı görülmüştür. Yapım eki yanıları A2 düzeyindeki öğrencilerde daha fazla görülmüştür. A1 seviyesinde çok temel yapım eki kurallarının öğrenilmesinden dolayı yanıılara çokça rastlanmamıştır. Yapım ekleri yanıları A2 seviyesinde görülmüş ve bu yanıılar genellikle “-II”, “-sIz” eklerinin kullanımından kaynaklanmıştır. Bu ekler kimi zaman eksik kullanılmıştır. Örnek olarak A1.Ö.6.’nın cümlesini incelediğimizde “huzurlu” kelimesini kullanması gerektiği yerde “İstanbul, Iraktan daha huzur.” yazdığı görülmektedir.

¹¹⁰ M. Ali Şimşek, Türkçe ve Arapça Arasındaki Farklar 1, (çerimiçi), Dersimiz Arapça, <https://dersimizarapca.wordpress.com/turkce-ve-arapca-arasindaki-farklar-1/>, 29.07.2018.

Bunun dışında bazen bu ekler gereksiz kullanılmıştır. Örneğin A1.Ö.38.'in “mutsuz” kelimesi yerine “İstanbulda insanlar çok mutlusuz çok meşgul” yazdığı görülmüştür. Burada da “-II” ekinin gereksiz kullanımına rastlanmıştır. Yeni kelime türetilirken Türkçe ve Arapça arasında çok temel bir farklılık söz konusudur ve herhangi bir benzerlik ilişkisi kurmak oldukça zordur. Bu sebeple öğrencilerin kendi dillerinden akarım yapmalarını sağlayacak bir benzerlik bulunmamaktadır. Buradan hareketle, yapım eki yanlışları dil içi gelişimsel yanlışlar bağlamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin kuralı eksik öğrenmesinden ve bu sebeple yanlış uygulamasından kaynaklanan yanlış kullanımların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları bir diğer yanlış ise birleşik fiillerin yazımıyla ilgilidir. Ancak bu tür örnekler çok az rastlanmıştır. Örneğin A2.Ö.8. “saygu duymak yerine “saygılayacaksın”, A2.Ö.13. ise “mutlu olmak” yerine “mutluyacağım” yazmışlardır. Arapçada ve Türkçede bu tür bir kullanım yoktur ve bu örnekler sayıca çok azdır. Bu nedenle, bu yanlışları ara dil yanlışları olarak kabul etmek mümkündür. Çünkü ana dilinde ve hedef dilde bu yapının bir örneği tespit edilememiştir ve bu nedenle tekil yanlışlardır.

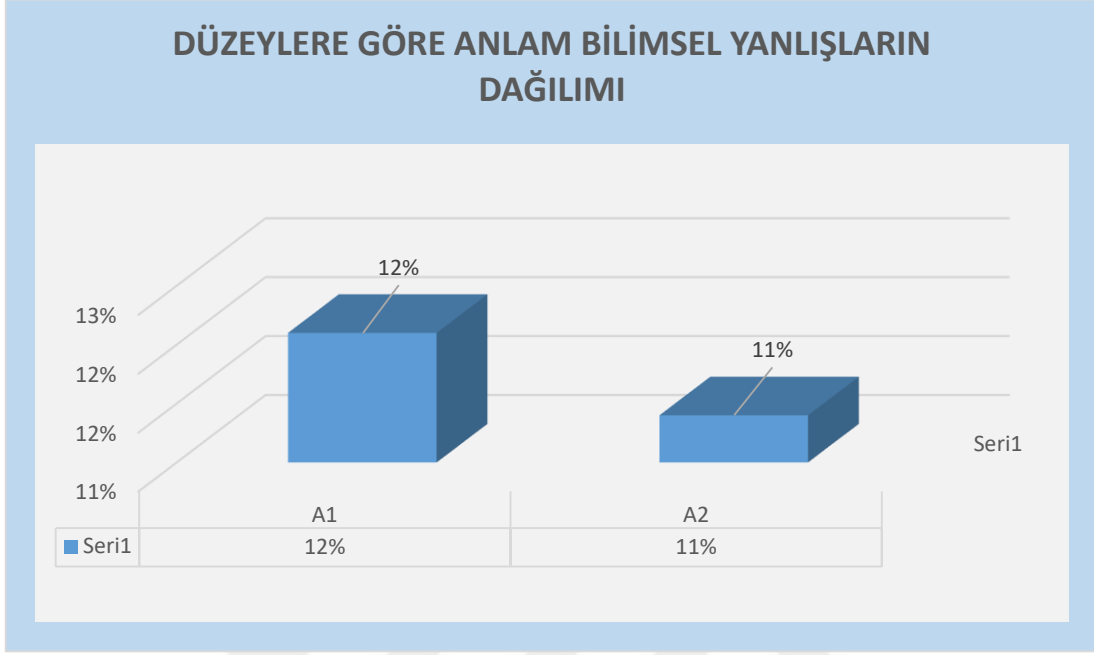
- A1.Ö.6. Irak ve İstanbul Çok güzel ama istanbul, Iraktan daha huzur.
- A1.Ö.38. Benim ülkemde insanlar çok mutlu, İstanbulda insanlar çok mutlusuz çok meşgul ve yabancı istemiyorlar.
- A2.Ö.7. Yemenli yemekleri Türk yemeklerinden çok farklı.
- A2.Ö.8. Sen başarı adam olacak için hep yalan söylemeyeceksin.
- A2.Ö.8. Bütün ailene ve baba annen saygılayacaksın.
- A2.Ö.13. Ben çok mutluyacağım.
- A2.Ö.30. Biraz rahat almak istiyoruz.
- A2.Ö.31. Ben istanbulde gezmek yaptım.
- A2.Ö.37. Çok rahatlı ve güzel oda.

3.8. ANLAM BİLİMSEL YANLIŞLAR

Bu çalışmada yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre tespit edilen yanlışların incelendiği bir diğer tür anlam bilimsel yanlışlardır. Yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, eksik sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, gereksiz sözcük yazımından kaynaklanan yanlışlar, ana dili veya başka bir yabancı dil aktarımından kaynaklanan yanlışlar ve yanlış yardımcı fiil kullanımından kaynaklanan yanlışlar anlam bilimsel yanlışlar olarak kabul edilmiştir. Tespit edilen bu yanlışlar olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlar bağlamında tahlil edilmiştir.

Ana dili Arapça olan A1 düzeyindeki öğrencilerin tespit edilen 1316 yanlışının 161 tanesi anlam bilimsel yanlıştır. Diğer bir deyişle A1 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları yanlışların yüzde 12'si anlam bilimsel yanlışlar oluşturmuştur. A2 düzeyinde ise tespit edilen toplam 1640 yanlışın 179'u anlam bilimsel yanlıştır. Oransal olarak bakıldığında yapılan yanlışların yüzde 11'inin anlam bilimsel yanlış olduğu görülmektedir. Anlam bilimsel yanlışların düzeylere göre görünümü grafik 3.16'da gösterilmiştir.

Grafik 3.16 Düzeylere Göre Anlam Bilimsel Yanlıkların Dağılımı



Burada görüldüğü gibi, A1 ve A2 düzeylerinde yapılan anlam bilimsel yanırlar oransal olarak neredeyse aynıdır ve oransal olarak da küçük bir paya sahiptir. Bu durumun temel nedeni, Türkçeye Arapçadan geçen birçok sözcüğün olmasıdır. Bu geçişin fazla olması öğrencilerin sözcük seçimini kolaylaştırmaktadır. Buna karşın oranı az olsa da yapılan anlam bilimsel yanırların sebebi ise Türkçeye geçen bazı sözcüklerin Türkçede farklı anlamlarda kullanılması ve anlam kaymasına uğramasıdır. Bu nedenlerden ötürü, ana dili Arapça olan öğrenciler bazen yanlış sözcük seçerek, bazen eksik sözcük yazarak, bazen de doğrudan ana dilinden kelime aktarımı yaparak anlam bilimsel yanırlar yapmışlardır.

3.8.1. Yanlış Sözcük Seçiminden Kaynaklı Yanlışlar

Anlam bilimsel yanlışlar başlığı altında incelenen yanlış türlerinden biri yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin sıkça yaptıkları bu yanlışların temel sebeplerinden biri ana dillerinden doğrudan aktarım yapmaları ve hedef dilde öğrenilen sözcüklerin diğer anlamlarının tam olarak öğrenilememesidir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde bu tür yanlışlara dikkat çekici bir biçimde A1 düzeyinde rastlandığını görmekteyiz. A2 düzeyinde yanlış sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar yok denecek kadar azdır. Öğrencilerin öğrenim sürecinin ilerlemesi ile birlikte kullandıkları kelimelerin anlamını ve hangi bağlamda kullanıldığını öğrenmeye başlaması yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışların azalmasına yol açtığı düşünülmektedir.

A1.Ö.4. istanbul'da insanlar çok kalabalık. (fazla)

A1.Ö.5. İstanbul çok güzel ülke ama çok kalabalık. (şehir)

A1.Ö.6. Irakta metrobüs ve metro ve tramvay hepsi yok. (hiçbiri)

A1.Ö.12. Gaza'da çok insanlar yaşıyor ama Gaza'da yabancı yok, çünkü Gaza çok ciddi şehir. (tehlikeli)

A1.Ö.19. Ben Iraklıyım. Irak güzel bir şehir. (ülke)

A1.Ö.26. Türkçe arkadaşım futbol maç oynuyorum, sohbet ediyorum, Kafe gidiyorum ve maç izliyorum. (Türk)

A2.Ö.25. Türkçe yemekler çok güzel ve etlidi. (Türk)

A2.Ö.7. 1 kilogram ekmek, buçuk letir su. (tane), (yarım)

A2.Ö.8. Sen başarılı adam olacak için hep yalan söylemeyeceksin.

Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar incelendiğinde zaman zaman ülke ve şehir kelimelerini birbirinin yerine kullanıldığını görmekteyiz. Örneğin; A1.Ö.5. numaralı öğrenci "İstanbul çok güzel ülke" yazmışken; A1.Ö.19. numaralı öğrenci "Irak güzel bir şehir" cümlesini kurmuştur. Bu tür yanlışların ara dil yanlışı olduğu düşünülmektedir. Çünkü ne ana dilinde ne de hedef dilde karşılığı bulunan kullanımlardır. Bu tür yanlışları Khansir ve Ahrami'nin belirttiği gibi tekil yanlışlar

(*unique errors*) olarak açıklamak mümkündür.¹¹¹ Burada belirtilen yanlış türüne örnek olabilecek diğer bir örnek ise şu şekildedir: A2.Ö.7. numaralı öğrenci "1 kilogram ekmek, buçuk litir su" cümlesini kurmuştur. Burada "tane" yerine "kilogram" ve "yarım" yerine "buçuk" sözcükleri kullanılmıştır. Bu tür tekil yanlışlara hem A1 hem de A2 düzeylerinde rastlanmıştır. Bu benzersiz yanlışlara Keshavarz'ın belirttiği gibi bilişsel ve kişisel farklılıklar yol açmıştır ve bu kullanımlar herkeste farklılık gösterebilir. Öğretim süreci ve stratejilerinin bu yanlışlara etki etmediği düşünüldüğünden yanlış çözümlenmesi ile yapılacak tahlilin bu tür yanlışların yapılmasını engelleyemeyeceği düşünülmektedir.

Yanlış sözcük seçimiyle ilgili yanlışların bir diğer sebebi de öğrencilerin "hep, hiç, hepsi, kimse" gibi belgisiz sıfat ve zamirleri yanlış tercih etmeleridir. Yukarıdaki kullanımların aksine bu yanlışlar yaygın olarak yapılmıştır ve bu nedenle, incelenmesi önem arz etmektedir. Örneğin; A1.Ö.6. "Irakta metrobüs ve metro ve tramvay hepsi yok" cümlesini kurmuştur. Bilindiği gibi cümle "yok" sözcüğü ile bittiği için "hepsi" yerine "hiçbiri" sözcüğü kullanılmalıdır. Bu ve benzeri yanlışların temel sebebi olumsuz ana dili aktarımıdır. Çünkü Arapça'da "hepsi" adının karşılığı "küllü"dür ve bu kelime hem olumlu hem de olumsuz bağlamda kullanılmaktadır. Ancak Türkçede cümlenin olumlu veya olumsuz olmasına göre adılların farklılık göstermesi söz konusudur. Bu nedenle, öğrencilerin hedef dilin kurallarını eksik öğrenmesi bu tür yanlışlara yol açmıştır ve burada belirtilen belgisiz adıl yanlışlarını olumsuz ana dili aktarımı yanlışları olarak açıklamak mümkündür. Aynı tür yanlış A2 seviyesinde de görmek mümkündür. A2.Ö.8. "Sen başarılı adam olacak için hep yalan söylemeyeceksin" cümlesini yazmıştır. Öğrenci "asla" veya "hiç" yerine "hep" sözcüğünü tercih etmiştir. Görüldüğü gibi, olumsuz isim veya fiil cümlelerinde belgisiz adılların seçiminde olumsuz ana dili aktarımından kaynaklanan bazı yanlışlıklar gözlenmiştir.

¹¹¹ Ali Akbar Khansir ve Masomeh Ahrami, *a.g.m.*, 2014, s. 105.

3.8.2. Eksik Sözcük Yazımından Kaynaklı Yanlışlar

Anlam bilimsel yanlışlar başlığı altında öne çıkan bir diğer yanlış türü eksik sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır. Öğrencilerin zaman zaman ana dilinden olumsuz aktarım yapmaları veya hedef dilde yeterli sözcük bilgisine sahip olmamalarından dolayı bu tür yanlışlarla karşılaşmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin eksik sözcük yazımından kaynaklanan yanlışlarının nedeni, benzerlik veya karşılaştırma bildiren edatların yazılmaması, isim cümlelerinde yardımcı fiilin yazılmaması ve miktar belirten zarfların yazılmamasıdır. Bu tür yanlışların tespit edildiği örneklerin bazıları aşağıda verilmiştir.

A1.Ö.4. Ben istanbul çok seviyorum çünkü istanbul ayne benim şehirim.
(gibi)

A2.Ö.5. Sen okulda çok çalışkan. (olacaksın)

A2.Ö.12. Seni seviyorum ve senin anneni senden daha seviyorum. (fazla)

Burada verilen cümleler üç farklı yapıda yapılan yanlışları temsil eden örnek cümlelerdir. Araştırmada eksik sözcük yazımından kaynaklanan yanlışlar benzerlik veya karşılaştırma bildiren edatın, yardımcı fiilin ve miktar bildiren zarfların yazılmamasından dolayı yanlışların yapıldığı gözlenmiştir. İlk olarak karşılaştırma veya benzerlik edatı olarak kullanılan "gibi" sözcüğünün eksik yazımından dolayı yapılan yanlışlar incelenmiştir. A1.Ö.4. numaralı öğrencinin cümlesine bakıldığında öğrencinin bir benzerlik kurmaya çalıştığı ancak bunu yaparken "gibi" edatını kullanmadığı gözlenmiştir. Bu benzerlik yapısının Arapçadaki karşılığı "مثل" (misle) edatı ile sağlanmaktadır. Yani öğrencinin ana dilinde bu yapının karşılığı olmasına rağmen bazı öğrenciler "gibi" edatını kullanmamışlardır. Bu nedenle, bu tür yanlışları dil içi gelişimsel yanlışlar olarak düşünmek gerekmektedir. Çünkü bu yanlışları yapan öğrenciler ana dilinden aktarım yapmayıp hedef dilin yapısında bulunan yapılarda yanlış yapmıştır. Aynı şekilde yardımcı fiilin yazılmamasından kaynaklanan yanlışlar da dil içi gelişimsel yanlış olarak düşünülmektedir. Çünkü burada örnek olması açısından verilen A2.Ö.5. numaralı öğrencinin cümlesine

bakıldığında yardımcı fiilin yazılmadığı görülmektedir: "Sen okulda çok çalışkan." Bu ve benzeri yanlışlara A2 düzeyinde zaman zaman rastlanmıştır. Bu cümlenin Arapçadaki karşılığına bakıldığında "olacaksın" yardımcı fiili için " سوف تكون " (sevf tekûn) yardımcı fiilinin kullanıldığını görmekteyiz. Bu durum bize Arapçada da Türkçede olduğu gibi yardımcı fiilin kullanıldığını göstermektedir. Bu nedenle, tıpkı "gibi" benzetme edatında olduğu gibi burada da dil içi gelişimsel yanlış yapılmıştır. Bu yanlış yapan öğrenciler hedef dilin kurallarını eksik veya yetersiz öğrendiğinden dolayı bu ve benzeri eksik kullanım yanlışları yapmışlardır. Buna karşın miktar veya derece belirten zarfların eksik kullanılmasından kaynaklanan yanlışların yapılma sebebi olumsuz ana dili aktarımıdır. Çünkü Türkçede "daha" sözcüğünden sonra miktar belirten zarfların da kullanılması gerekmektedir. (daha az, daha çok gibi) Ancak Arapçada durum Türkçede olduğundan farklıdır. Arapçada "daha" sözcüğünün karşılığı olarak " أكثر " (ekser) zarfı bulunmaktadır ve bu edat kendi başına cümledeki anlama göre "daha fazla" veya "daha az" anlamlarını kazanabilmektedir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan bazı öğrenciler Türkçedeki bu kural ve yapıyı eksik öğrendikleri takdirde ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak bu tip yanlış kullanımlar yapmaktadırlar.

3.8.3. Ana dili veya Başka Yabancı Dil Aktarımından Kaynaklı Yanlışlar

Öğrencilerin ana dilinden veya başka yabancı dilden aktarım yaparak yaptıkları yanlışlar anlam bilimsel yanlışlar içerisinde en fazla görülen yanlış türüdür. Çünkü öğrenciler olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlardan yanlış benzetme yaparak bu tür yanlışların yapılmasına yol açmışlardır. Ana dili Arapça olan öğrenciler Türkçe öğrenirken hem farklı bir dil bilgisi yapısı hem de kendi dillerinde olmayan yeni harflerin yazımı ve seslerimlerini öğrenmektedirler. Bu nedenle, özellikle A1 ve A2 düzeylerinde kelimelerin yazımıyla ilgili önemli problemler yaşanmaktadır. Bu problemlerin önemli bir kısmı özel isimlerin yazılmasında ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde Türkiye için "Turkey, Turkey", Boğaz için "Posphorus", Bağdat için

"Baghdad", milyon için "million", Irak yerine "Iraq", futbol yerine "football" gibi sözcüklerin yazıldığını görmekteyiz. Buna benzer örnekler oldukça fazladır. Bu tür yanlışların tespit edildiği bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.1. Türkiye'de ki en sıcak şehir İstanbul, ama benim şehrim İstanbul'dan daha sıcak.

A1.Ö.1. İstanbul'un en güzel şey Posphorus ben o çok seviyorum.

A1.Ö.8. İstanbul'da yaklaşık on beş million insan var, ama Alexandria'da on million insan var.

A1.Ö.19. Irak başkanti Baghdad'dır.

A1.Ö.20. İstanbul'da Metro var Iraq'da metro yok.

A2.Ö.12. Çünkü football maçlar senle oynamak istiyorum.

A2.Ö.17. Oda luxe, rahat ve sıcacık. Otelde sauna var, hamam, masage odası var.

A2.Ö.23. Nile Nehri gördüm ve vapurla geçtim.

A2.Ö.24. Geçen yıl Ben ve ailem Ethiopia gittik.

Türkçedeki kelime varlığının kayda değer bir kısmının Arapça, Farsça, İngilizce ve Fransızca gibi dillerden geçen sözcüklerden oluştuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu tip kelimelerin yazımını doğru bir şekilde öğrenememesi durumunda ana dilinden olumsuz aktarım yaptıkları ya da başka bir dilden – genellikle İngilizceden- aktarım yaptıkları tespit edilmiştir. Bu tip yanlışlar özel isimlerin kullanımında ve İngilizceden dilimize çok küçük değişiklikler ile geçen kelimelerde yoğunlaşmıştır. Bu yanlışları ana dili Arapça olmasına karşın İngilizceyi iyi bilen öğrencilerin yaptığı düşünülmektedir. Bu öğrencilerin Türkçede yazılışını bilmedikleri ancak İngilizce ile benzerlik gösteren bu kelimeleri yazarken diğer yabancı dillerden doğrudan aktarım yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle, yapılan bu yanlışlar için aktarım yanlışı ve dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme açıklamasını yapmak mümkündür.

3.8.4. Yanlış Yardımcı Fiil Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar

Anlam bilimsel yanlışlar başlığı altında incelenen bir diğer yanlış türü yanlış yardımcı fiil kullanımından kaynaklanan yanlışlardır. Bu tür yanlışlar genellikle A2 düzeyinde tespit edilmiştir. Bunun temel nedeni, A1 düzeyinde yardımcı fiil kullanımının oldukça az olmasıdır. Yanlışların önemli bir bölümü "yapmak" yardımcı fiilinin yanlış kullanımından dolayı ortaya çıkmıştır.

Türkçede yardımcı fiil ile kurulan yapılara birleşik fiiller denilmektedir. Bu yapıya birleşik fiil denilmesinin temel sebebi ise iki farklı gramer biriminin kendi özel anlamlarını devam ettirmekle birlikte birleşip kaynaşma yoluyla yeni bir kavrama karşılık gelmesidir.¹¹² Bu kuruluşun yeni bir anlam kazanması veya bir anlam kaymasına uğraması öğrencilerin yardımcı fiili kullanımında bazı zorluklar yaşamalarına yol açmaktadır. Örneğin; "yap-" ve "et-" yardımcı fiillerinin görevi beraber kullanıldığı ismi fiil haline dönüştürüp bu isme kılış veya oluş anlamını katmaktır. Kattığı anlam ve yüklendiği görev aynı olmasına rağmen bazen "yap-" bazen de "et-" yardımcı fiilleri kullanılmaktadır. Bu ve benzeri durumlardan dolayı bazı öğrencilerin yardımcı fiilin seçiminde yanlış yaptıkları düşünölmektedir. Özetle, yanlış yardımcı fiilin kullanılmasından dolayı yapılan yanlışların sebebi olarak hedef dilin kural ve yapılarının eksik veya yetersiz öğrenilmesinin olduğu düşünölmektedir. Bu yanlışı yapan öğrenciler Türkçedeki yardımcı fiille kurulan yapıları eksik öğrendikleri takdirde aşırı genelleme yaparak yanlış yardımcı fiiller tercih etmektedirler. Yanlış yardımcı fiil kullanımından kaynaklanan yanlışların göröldüğu bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

¹¹² Zeynep Korkmaz, 2018, (Çevrimiçi), <https://www.turkedebiyati.org/turkcede-birlesik-fiiller-ve-anlam-kaymalari/>, 18.02.2018.

A1.Ö.2. Ben arkadaşlarımın çok seviyorum, çünkü okula peraper gidiyoruz, ders çalışıyoruz, spor oynuyoruz.

A2.Ö.10. Sevgili oğlum, ben sana tavsiye etmek istiyorum.

A2.Ö.20. Sonra Tarihi Binalar fotoğraf çıktık, çok lezzet balık etdik.

A2.Ö.22. Orada gezidik ve, çok fotoğraf aldık.

A.Ö.28. İki ay gezmek devam yaptık.

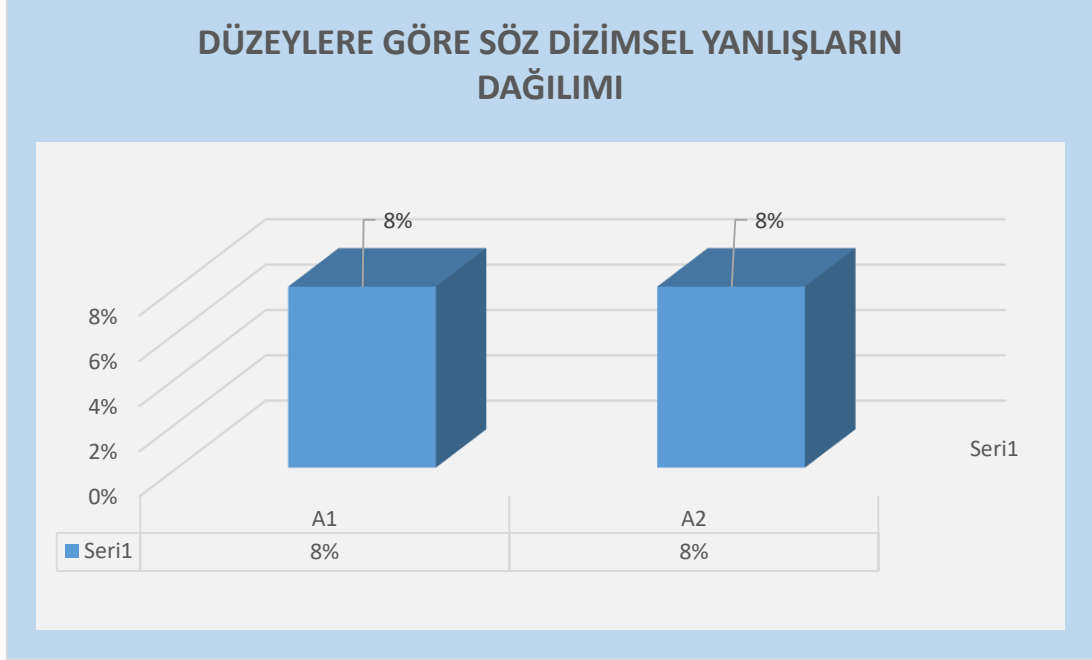
A2.Ö.30. Sonra otel'e döndük banyo aldım.

3.9. SÖZ DİZİMSEL YANLIŞLAR

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla tahlil edildiği bu araştırmada incelenen yanlış türlerinden biri de söz dizimsel yanlışlardır. Söz dizimsel yanlışlar başlığı altında cümle öğelerinin yanlış diziliminden kaynaklanan yanlışlar, özne-yüklem uyumsuzluğu yanlışları, tamlama yanlışları ve yanlış bağlaç kullanımından kaynaklanan yanlışlar incelenmiştir. Belirlenen yanlışlar dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme, kural kısıtlamayı bilmeme, yanlış benzetme, yanlış sınıflandırma ve olumsuz ana dili aktarımı bağlamında incelenmiş ve sebepleri belirtilmiştir.

A1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde yaptıkları 1316 yanlışın 103 tanesi söz dizimsel yanlıştır ve bu rakam yapılan yanlışların yüzde 8'ini oluşturmaktadır. A2 düzeyinde ise tespit edilen 1640 yanlışın 132 tanesinin söz dizimsel yanlış olduğu belirlenmiştir. A1 düzeyinde olduğu gibi A2 düzeyinde de yapılan yanlışların yüzde 8'i söz dizimseldir. Söz dizimsel yanlışların oranı hem A1 hem de A2 düzeyinde diğer yanlış türlerine göre daha düşüktür. Bunun temel nedeni öğrencilerin A1 ve A2 düzeyinde olmaları ve kısa, basit cümleler yazmayı tercih etmeleridir. Bu nedenle, söz dizimsel yanlış yapma ihtimali azalmaktadır. Aşağıdaki grafikte söz dizimsel yanlışların A1 ve A2 düzeyine göre dağılımı gösterilmiştir.

Grafik 3.17 Düzeylere Göre Söz Dizimsel Yanlıkların Dağılımı



3.9.1. Cümle Öğelerinin Yanlı Sıralanmasından Kaynaklı Yanlıklar

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları en önemli problemlerden biri Türkçenin cümle yapısı ve öğelerin sıralanışıdır. Türkçenin cümle yapısında öğelerin sıralanması -genellikle- “özne+nesne+yüklem” şeklindedir. Diğer bir deyişle özne cümlenin en başında, yüklem en sonunda, diğer tamamlayıcı öğeler ise ikisinin arasına yazılır. Buna ek olarak cümlenin isim ya da fiil cümlesi olması Arapçanın aksine Türkçede söz dizimiyle ilgili değildir. Ancak Arapçada cümle öğelerinin dizilişi cümlenin isim veya fiil cümlesi olmasına göre değişiklik gösterir. Türkçede cümlenin başına özne getirilirken cümlenin sonuna yüklem getirilir. Diğer tamamlayıcı öğeler ise özne ile yüklem arasına sıralanır. Buna karşın Arapça cümle öğelerine baktığımızda isim cümlelerinde mübteda (özne)

başta haber (yüklem) ise sondadır. Arapça fiil cümlesinde ise önce fiil, sonra özne yazılır ve bunu cümlenin diğer tamamlayıcı öğeleri takip eder.¹¹³

Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farkların en fazla görüldüğü yerlerden biri cümle öğelerinin sıralanışıdır. Yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre ana dili ile hedef dil arasındaki farklılığın artması yanlışın artmasıyla paralellik göstermektedir. Çünkü öğrenciler ana dilinden olumlu aktarım yapamazlar ve eğer hedef dilin kurallarını eksik öğrenirlerse ara dil yanlışları veya dil içi gelişimsel yanlışlar yaparlar. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin cümle öğelerinin sıralanmasıyla ilgili yaptıkları yanlışlara dair bazı örnekler şu şekildedir:

A1.Ö.4. Benim hafta suno şehrimnde Cuma ve cumatesi istanbul'da hafta suno pazar ve pazartesi.

A1.Ö.5. Ben istanbul büyük şehir çok ve kalabalık ama bağdat kalabalık değil.

A2.Ö.1. Ben senin annen olacağım, ama senin baban burada Bilmiyorum kim olacak.

A2.Ö.2. Ben bir iyi ve dürüst insan olacağım.

A2.Ö.5. Ama sen okul'da lazım çok güçlü, çok çalışkan, çok akılı.

A2.Ö.5. Ben bir araba sana vereceğim ama bir şart var.

A2.Ö.8. Tatilde ben yüzme seni öğreteceğim.

Görüldüğü gibi, hem özne ve yüklem hem de diğer tamamlayıcı öğelerin sıralanışı ile ilgili yanlışlar yapılmıştır. Ayrıca isim ve sıfat tamlamalarında öğelerin sıralanışında yanlışlıklar ve öğelerin arasına giren başka kelimelerin olması yanlış yapılmasına yol açmıştır. Buradaki yanlışlar için olumsuz ana dili aktarımı demek pek mümkün değildir. Çünkü yapısal olarak tamamen farklı iki dilin olması herhangi bir aktarım yapmanın önüne geçmiştir. Ancak ana dili ile hedef dilin öğe sıralamasının oldukça farklı olması ara dil yanlışlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özetle, iki dil arasındaki farklılığın fazla olması ve öğrencinin hedef dilin

¹¹³ M. Ali Şimşek, Türkçe ve Arapça Arasındaki Farklar 1, (çevrimiçi), <https://dersimizarapca.wordpress.com/turkce-ve-arapca-arasindaki-farklar-1/>, 29.07.2018.

kurallarını eksik öğrenmesinden dolayı ara dil yanlışları yani ana dilinde ve hedef dilde örneği olmayan yanlışlar tespit edilmiştir.

3.9.2. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Yanlışları

Arapça ve Türkçe arasındaki en temel farklardan biri isimlerin yapısal özellikleridir. Türkçede isimler çoğul ve tekil olarak ayrılırken Arapçada isimler hem cinsiyete hem de tekillik-çoğulluğa göre sınıflandırılmaktadır. İsimler cinsiyete göre müzekker (eril) ve müennes (dişil) olarak ayrılmıştır. Canlı varlıkların erkeklerine ve gramer olarak eril kabul edilen isimler müzekker; canlı varlıkların kadınlarına ve gramer olarak dişil kabul edilen isimlere ise müennes isim denilmektedir. Bu ayrım cümlelerde yüklem çekimlenmesini doğrudan etkilemektedir. Örneğin Türkçede "Ben öğrenciyim." cümlesi Arapçada iki farklı şekilde söylenebilir:

"Muhammet: Ben öğrenciyim. مُحَمَّد: أَنَا طَالِبٌ"

"Zeynep: Ben öğrenciyim. زَيْنَب: أَنَا طَالِبَةٌ"¹¹⁴

Burada görüldüğü gibi, öznenin müzekker veya müennes olması yüklem çekimini değiştirmektedir. Buna karşın, Türkçede böyle bir ayrım söz konusu değildir. Türkçe ile Arapça arasında isimlerin yapısıyla ilgili bir diğer farklılık ise tekillik-çoğulluk konusundadır. Bilindiği gibi isimler, sıfatlar ve zamirler tekil veya çoğul olarak ayrılır. Ancak Arapçada bu ayrım biraz daha farklıdır. Eril veya dişil tekil bir isim veya sıfatlar müfred, aynı türden iki varlığa işaret eden isim veya sıfatlara tesniye ve ikiden fazla varlığı belirten isim veya sıfatlara cem'i denilmektedir. Burada Türkçede olmayan tesniye (ikil) isimler söz konusudur. Bu nedenle, yüklem özneye göre çekimlenmesi ismin tekil, çoğul veya ikil olmasına bağlı bir değişken haline gelmektedir.

Türkçe ve Arapça arasında ismin yapısı ve buna bağlı olarak özne yüklem ilişkisi birbirinden oldukça farklıdır. Bu fark arttıkça öğrencilerin öğrenme zorluğu artmakta ve yanlış yapma ihtimali artmaktadır. Bu sebeple, ana dili Arapça olan

¹¹⁴ M. Ali Şimşek, Türkçe ve Arapça Arasındaki Farklar 1, (çerçimici), <https://dersimizarapca.wordpress.com/turkce-ve-arapca-arasindaki-farklar-1/>, 29.07.2018.

öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaptıkları yaygın hatalardan biri özne yüklem uyumsuzluğudur. Tespit edilen yanlışlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

A1.Ö.2. Ben ve arkadaşlarım pazarda alışveriş merkezi gidiyorsunuz, mağaza bakıyorsunuz.

A1.Ö.8. Ben Ayasofia, Sültan Ahmet ve Ayup Camiye gidiyor.

A1.Ö.29. Şimdi ben Türkiye'de.

A1.Ö.32. Ben eve gidiyor çünkü Ben çok hasta.

A2.Ö.1. Sen inşallah iyi bir insan olacak ve çalışkan.

A2.Ö.4. Benim ailem seni çok sevecekler çünkü sen benim kızım.

A2.Ö.8. Ben seninle her yaz tatilinde Türkiye'ye gideceğiz.

A1 ve A2 seviyesinde yapılan bu yanlışlar incelendiğinde öğrencilerin genellikle isim cümlelerinde özneyle uyumlu olan kişi ekini yazmadıkları görülmektedir. A1.Ö.32. "Ben eve gidiyor çünkü ben çok hasta" cümlesini kurarken; A2.Ö.1. "Sen inşallah iyi bir insan olacak" şeklinde yanlış bir cümle kurmuştur. Bu yanlışın yapılma nedenlerinden biri daha önce belirtildiği gibi "ben" kelimesinin Arapçada eril ve dişil olarak iki farklı şekilde çekimlenebilmesidir. Bu örnekleri yazan öğrenciler, hedef dilin kurallarını eksik öğrenmesinden ve ana dili ile hedef dil arasında benzerlik kuramamasından dolayı her iki dilde de örneği olmayan ara dil yanlışları dediğimiz kullanımları ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, yapılan bu yanlışlar ara dil yanlışları olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer yaygın yanlış "aile, halk, sınıf" gibi topluluk belirten isimlerin özne olarak kullanıldığı cümlelerde yükleme çoğul ekinin getirilmesidir. Örneğin; A2.Ö.4. öğrenci "Benim ailem seni çok sevecekler" cümlesini kurmuştur. Burada öğrenci, aile kelimesinin Türkçede tekil isim olarak kabul edildiğini bilmediği için dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yapmış ve yükleme çoğul ekini getirmiştir. Özne-yüklem uyumsuzluğuyla ilgili yaygın olarak yapılan bir diğer yanlış ise A2.Ö.8. numaralı öğrencinin cümlesinde görülmektedir: " Ben seninle her yaz tatilinde Türkiye'ye gideceğiz." Burada görülen yanlış kullanıma özellikle A2 düzeyinde çokça rastlanmıştır. Bazı öğrenciler kural kısıtlamalarını bilmediği için dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yaparak özneyi çoğul isim olarak kabul etmişlerdir. Örneğin buradaki cümle incelendiğinde

"ile" edatının "ve" bağlacı olarak düşünülmesi öğrencinin yükleme "biz" kişi zamirinin ekini getirmesine yol açmıştır. Bu ve buna benzer yanlışların yapılma nedeni, daha önce belirttiğimiz gibi öğrencinin kural kısıtlamalarını bilmemesi yani hedef dilin öğretilen konuyla ilgili kuralının hangi durumlarda kullanılabileceğini öğrencinin eksik öğrenmesidir.

3.9.3. Tamlama Yanlışları

Bu bölümde, öğrencilerin tamlama eki yanlışları ve sıralama yanlışları üzerinde durulmuştur. Ana dili Arapça olan öğrencilerin en fazla yanlış yaptıkları bölümlerden biri tamlamalardır. Türkçe tıpkı Arapça gibi uzun tamlamalar kurmaya müsait bir dildir ancak tamlamanın oluşturulması noktasında Arapça ve Türkçe birbirinden tamamen ayrılmaktadır. Arapça tamlamalarda kelime sırası Türkçedekinden farklıdır ve önce "muzaf" veya "mevzof" denilen tamlanan; sonra "müzafun ileyh" denilen tamlayan gelir. Bu farklılık öğrencilerin Türkçe tamlamalarda ana dilinden olumsuz aktarım yapmasına ve dolayısıyla olumsuz ana dili aktarımına yol açmaktadır. A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin tamlama sıralaması yanlışları ile örneklerden bazıları şu şekildedir:

A1.Ö.32. Sinemada çok film var güzel ve yemek çok güzel var.

A1.Ö.34. Ben İstanbul'da çok mutluyum çünkü çok yürüyüş yerleri, salon sporlar var ama Filistin yok.

A1.Ö.35. Bağdad en şehir güvenli değil.

A1.Ö.35. İstanbul, Bağdaddan daha yeri yürüyüş var.

A2.Ö.38. Kokusu hayvanları kötü.

Buradaki örnekler incelendiğinde yapılan yanlışların yalnızca sıralama kaynaklı olmadığı aynı zamanda öğrencilerin tamlama ekinin kullanımından dolayı da yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Ancak bu kişi eki yanlışları biçim bilgisel yanlışlar içerisinde incelendiği için burada tekrar incelemesi yapılmamıştır. Söz dizimsel bağlamda yanlışla yol açan sıralama yanlışları burada değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin tamlama öğelerini sıralama konusunda yaptıkları yanlışların önemli bir bölümü de belgisiz sıfatları içeren tamlamalarda yoğunlaşmıştır. Bilindiği gibi "bir, bazı, kimi" gibi sözcükler tamlamalarda kullanılmakta ve nitelenen isimden hemen önce gelmektedir. Ancak ana dili Arapça olan bazı öğrenciler bu tür tamlamalarda belgisiz sıfatı yanlış yerde kullanmış ve tamlamada sıralama yanlış yapmıştır. Bu tip yanlışlar A2 düzeyinde görülmüştür. Belgisiz sıfatın yanlış kullanımından doğan sıralama yanlışları ile bazı örnekler şu şekildedir:

A2.Ö.13. Ben bir kısa mektupu yazdım.

A2.Ö.39. Bir yeni havuz köyda vardı.

Örnek cümlelerden anlaşılacağı üzere ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin tamlama öğelerini sıralamak konusunda olumsuz ana dili aktarımı yaptıkları ve bu nedenle sıralama yanlış yaptıkları görülmektedir. Bu durumun temel nedeni, daha önce belirtildiği gibi Arapça ve Türkçe arasındaki temel yapısal özelliklerin ve cümledeki öğelerin sıralama farklılıklarıdır. Tamlamalardaki yanlışların temelini biçim bilgisel yanlışlar (tamlayan ve tamlanan ekinin eksik, yanlış veya gereksiz kullanımı) ve söz dizimsel yanlışlar (sıralama) oluşturmaktadır. Bu durumun temel nedeni, öğrencinin kuralları eksik öğrenmesi ve bu nedenle, olumsuz ana dili aktarımı yapmasıdır. Özetle, tamlama yanlışları bir bütün olarak düşünüldüğünde (biçim bilgisel ve söz dizimsel) ve tamlamalar konusunun Türkçede önemli bir yer tuttuğu göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin tamlamalarda önemli yanlışlar yaptıklarını ve ilerleyen düzeylerde bu yanlışların daha büyük problemlere yol açacağını söylemek mümkündür.

3.9.4. Bağlaç Yanlıları

Söz dizimsel yanılılar içerisinde incelenen bir diğer yanılı türü bağlaç yanılılarıdır. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi neticesinde bazı öğrencilerin bağlaç yanılı yaptıkları gözlenmiştir. Bu yanılıların temel sebebi, yanılı bağlaç kullanımı, eksik bağlaç kullanımı ve gereksiz bağlaç kullanımıdır. Arapça ve Türkçe arasındaki bağlaçlar ve bu bağlaçların kullanımı birbiri ile oldukça benzerlik göstermektedir. Bu benzerlik ana dili Arapça olan öğrenciler için bir avantaj olduğu kadar dezavantajdır. Çünkü bu durum öğrencilerin aşırı genelleme yapmasına yol açmaktadır. Örneğin; "ama" bağlacı cümledeki kullanım şekline göre Arapça ve Türkçede benzerlik gösterir ancak bazen farklı anlamlar da yüklenir. "Ama" bağlacı Türkçede bilindiği gibi şart ve karşıtlık gibi anlamlarına sahiptir. Ancak Arapçada pekiştirme, şart, açıklama, karşılaştırma, öneri, sıra belirtme, kuşku belirtme ve doğrulama anlamlarını cümleye katmaktadır.¹¹⁵ Özetle, "ama" bağlacının cümlede kullanım şekli her ne kadar birbirine benzese de içerdiği anlam bakımından Arapçada Türkçeye göre daha geniş bir karşılığının olduğunu söylemek mümkündür. Aynı durum diğer bağlaçlar için de geçerlidir. Bazı bağlaçlar bu iki dilde birbirini karşılamazken (örneğin varlığın yokluğunu belirten "la" bağlacı) bazı bağlaçlar da içerdikleri anlam ve üstlendikleri görev bakımından birbiriyle farklılık göstermektedir.

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları bağlaç yanılıları incelendiğinde ilk olarak yanılı bağlaç kullanımından kaynaklı yanılılar yapıldığı saptanmıştır. Yanılı bağlaç kullanımından kaynaklanan yanılılar için alıntılanan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

¹¹⁵ Candemir Doğan, 2008, (çemrimiçi), https://www.academia.edu/30935273/Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9Ft%C4%B1rma%C4%B1_Arap%C3%A7a_-_T%C3%BCrk%C3%A7e_Ba%C4%9Fla%C3%A7lar?auto=download, 08.11.2018.

A1.Ö.10. Eskenderiya'da ben Makine Mühendisi, ama İstanbul'da ben istanbul üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğreniyorum.

A1.Ö.11. İstanbul çok güzel, büyük şehir, ama Gaza çok güzel ama, çok küçük şehir.

A1.Ö.27. O büyük de ama o istanbuldan küçük daha.

Bu örneklerde görüldüğü gibi yanlış bağlaç kullanımı ile ilgili yanlışlara yalnızca A1 düzeyindeki öğrencilerde rastlanmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin zamanla bu tip yanlışları yapmamaya başladığını söylemek mümkündür. Bu örneklerde tespit edilen yanlışlar incelendiğinde genellikle "ama" bağlacının yanlış kullanıldığını görmekteyiz. Bu durumun temel sebebi daha önce belirtildiği gibi, "ama" bağlacının Arapçada (lakin / لكن) Türkçeye nazaran çok daha geniş bir anlam yüklenmiş olmasıdır. Bu nedenle, bu tür yanlış yapan öğrenciler, dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamayı bilmeme ve aşırı genelleme yanlışları yapmışlardır.

Söz dizimsel yanlışlardan biri olan bağlaç yanlışlarına yol açan bir diğer sebep ise gereksiz bağlaç kullanımıdır. Bu tür yanlışlar genellikle "ile" bağlacının kullanımından kaynaklanmıştır. Bilindiği gibi "ile" hem birliktelik anlamı katan edat hem de "ve" anlamı katan bağlaç olarak kullanılmaktadır. İki durum arasındaki bu benzerlik öğrencilerin zaman zaman yanlış yapmalarına ve cümle içerisinde "ile" ve "ve" bağlaçlarını beraber kullanmalarına yol açmıştır. Bununla birlikte "ile" bağlacının kullanım yerinden kaynaklanan yanlışlar da yapılmıştır. Örneğin A2.Ö.4. öğrenci "Bizle teyzen beraber alışveriş yapacağız" cümlesini yazmıştır. Bu tip örnekler çok olmamakla beraber incelenen sınav kâğıtlarında görülmüştür. Bu tip yanlışların temel nedeninin kuralın eksik öğrenilmesi olduğu düşünülmektedir. Ancak bağlaçlarla ilgili görülen yanlışların önemli bir kısmı daha önce belirtildiği gibi gereksiz bağlaç kullanımıyla ilgilidir. Bu tip yanlışların yapılma nedeninin ise kural kısıtlamalarını bilmeme olduğu düşünülmektedir. Çünkü yanlışlar genellikle "ile" bağlacının gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır ve öğrencinin aynı anlama gelen "ile" ve "ve" bağlacını birlikte kullanmasıyla ortaya çıkmıştır. Gereksiz bağlaç kullanımından kaynaklanan yanlışlara ilişkin bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

A2.Ö.10. Biz ve senin arkadaşların ile Bursa'ya gideceğiz.

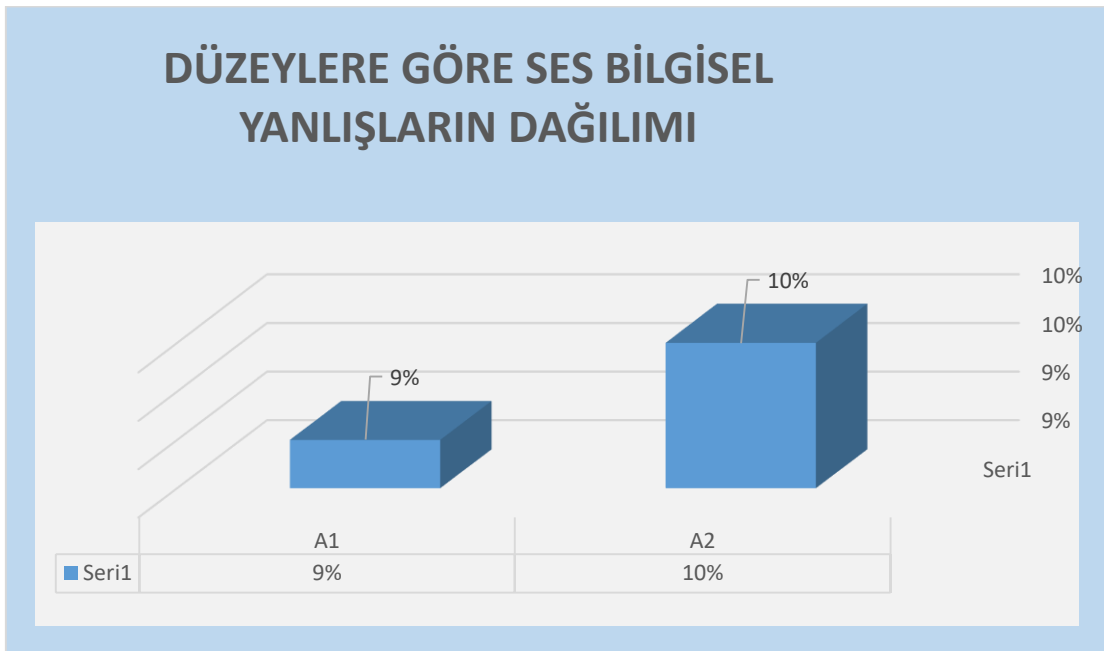
A2.Ö.19. Ben ve ailemle Antalya'da gidiyoruz.

A1.Ö.8. Alexandria ve İstanbul gibi güzel, ama İstanbul, Alexandria'den daha büyük ve daha insanlar var.

3.10. SES BİLGİSEL YANLIŞLAR

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin kur sonu sınavlarının incelenmesi ile elde edilen verilerden tespit edilen büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesi yardımcı, ünlü düşmesi ve ünsüz türemesi yanlışları ses bilgisel yanlışlar başlığı altında incelenmiştir. A1 düzeyinde tespit edilen toplam 1316 yanlışın 114 tanesi ses bilgisel yanlışken; A2 düzeyinde tespit edilen 1640 yanlışın 165 tanesi ses bilgisel yanlıştır. Oransal olarak bakıldığında A1 düzeyinde yapılan yanlışların yüzde 9'u; A2 düzeyinde yapılan yanlışların ise yüzde 10'u ses bilgisel yanlıştır. Aşağıdaki grafikte ses bilgisel yanlışların düzeylere göre dağılımları gösterilmiştir.

Grafik 3.18 Düzeylere Göre Ses Bilgisel Yanlışların Dağılımı



Bilindiği üzere, Arapça ile Türkçe arasında ünlü sesler noktasında temel farklılıklar söz konusudur. Arapça'da "a ve e" seslerini karşılamak için "fetha", "i" sesini karşılamak için "kesra" ve "u" sesini karşılamak için "damme" hareketleri vardır. Yani Türkçede sekiz ünlü varken Arapçada bu sekiz ünlüden dördüne karşılık gelen 3 hareke vardır. Buna ek olarak, "damme" hareketinin verdiği sesi "ü" diye okumak yanlıştır. Kesranın da ince seslerde "i" kalın seslerde ise "ı" olarak okunduğu doğru gibi düşünülen ancak yanlış olan bir kanaattir. Bu nedenle, Arapçada "ü" ve "ı" seslerinin olmadığını söylemek mümkündür. Türkçenin aksine Arapçada bu dört sesin dışında uzun ünlü sesler vardır. Bunlar "و، ي، ا" ile gösterilen med harfleri ile sağlanır. Bunları Türkçede "â, î, û" sesleri olarak düşünmek mümkündür.¹¹⁶ Özetle, Türkçede sekiz ünlü (a,e,i,i,o,ö,u,ü) varken; Arapçada bu seslerin dördüne karşılık gelen (a,e,i,u) "fetha, kesra ve damme" hareketleri vardır. Ayrıca Arapçada olan ancak Türkçede olmayan "â, î, û" uzun ünlüleri vardır. Bu sebeple, ünlüler ile ilgili olarak Arapça ve Türkçe arasında temel farklılıkların olduğunu söylemek mümkündür.

3.10.1. Büyük Ünlü Uyumu Yanlışları

Arapça ve Türkçe arasındaki ünlülerin varlığı ve kullanımıyla ilgili belirtilen bu temel farklardan dolayı ana dili Arapça olan öğrenciler özellikle ünlü uyumları ile ilgili birçok yanlış yapmaktadırlar. Çünkü bilindiği gibi, Türkçedeki sekiz ünlü vardır ve bunlar kalınlık/incelik ve önlük/arkalık olarak bir uyum içinde kullanılır. Ancak böyle bir durum Arapçada söz konusu olmaması ve kullanılan ünlülerin birbirini tam anlamıyla karşılamaması nedeniyle öğrenciler olumsuz ana dili aktarımı yapmışlar ve bu sebeple, ünlü seslerin kullanımı ile ilgili birçok yanlış tespit edilmiştir. İlk olarak ünlülerin kalınlık/incelik uyumunu göz önünde bulundurarak öğrencilerin yaptıkları büyük ünlü uyumu yanlışları tespit edilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, fiil veya isimlere bir ek getirdiğinde büyük ünlü uyumu yanlış yapmıştır. A1 ve A2 düzeyinde tespit edilen büyük ünlü uyumu

¹¹⁶ Tahirhan Aydın, "Arapça ve Türkçe'de Sesler –Karşıtsal Çözümleme-", *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı 44, Yaz 2010, s. 330.

yanlışları büyük ölçüde çoğul ekleri ve durum eklerinin kullanımında ortaya çıkmıştır. Bu yanlışların yapıldığı bazı örnekler şu şekildedir:

A1.Ö.2. Biz filmlari seviyoruz, filmde sonra yemek yiyoruz.

A1.Ö.9. Ali 19 yaşında ve izmir üniversitesinde okuyor.

A1.Ö.37. Yabancı insanları çok seviyor onlara selamleşiyor.

A1.Ö.38. Kahire'de düğünlerde şarkılara dinliyorlar.

A2.Ö.1. Ben Kirkük'ta yaşayacağım.

A2.Ö.7. Yemende yirmi iki ili var.

A2.Ö.21. Geçan yıl Ben Kardişimla Dubai'ya gittik tatil için.

Görüldüğü gibi, yanlışlar genellikle "a" ve "e" seslerinin yanlış yazımından kaynaklanmıştır. Yani çoğul ekinde "-lar/-ler" ekleri, yönelme ekinde "-(y)a/-(y)e" ekleri, bulunma ekinde "-da/-de" ekleri yanlış kullanılmıştır. Büyük ünlü uyumu ile ilgili yapılan yanlışların önemli bir bölümü buralarda yoğunlaşmıştır. Bu durumun temel sebeplerinden biri öğrencilerin olumsuz ana dili aktarımı yapması ve kural kısıtlamasını bilmeme yanlışı yapmasıdır. Çünkü Arapçada "a" ve "e" sesleri için ayrı ayrı sesler yoktur. "Fetha" denilen hareke ile bu sesler karşılanmaktadır. Bu ayrımın olmamasından dolayı öğrencilerin çoğul ve durum eklerini kullanırken kalınlık-incelik uyumunu göz ardı ettikleri ve bu nedenle büyük ünlü uyumu yanlışı yaptıkları düşünölmektedir. Özetle, Arapçada kullanılan üç temel harekeye karşılık gelen "a, i, u" sesleri birbiriyle karıştırmazken bu seslerin Türkçedeki kalın ve ince halleri birbiriyle karıştırmış ve bu kalınlık-incelik ayrımı göz ardı edilmiştir. Bu durum da öğrencilerin büyük ünlü uyumu yanlışlarını sıklıkla yapmalarına yol açmıştır.

3.10.2. Küçük Ünlü Uyumu Yanlışları

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin ses bilgisel yanlışları incelenirken öncelikle Arapça ve Türkçe arasındaki ses bilgisel farklar incelenmiştir. Bu bağlamda sesler üç ana kategoride incelenmiştir. Birinci kategoride Arapçada olan ancak Türkçede olmayan seslerdir. Bunlar daha önce de belirtilen "â, î, û" uzun ünlüleridir. Bu seslerin öğrencilerin ana dilinde olması ve hedef dilde olmaması öğrenim zorluğuna yol açabilmektedir güçlük sıra düzenlemesine göre zor olarak kabul edilmektedir. İkinci kategoride hem Arapçada hem de Türkçede var olan sesler incelenmiştir. Bu sesler Arapçada "ا، ي، و" harfleri ile gösterilen "a/e, i, u" sesleridir. Üçüncü kategoride ise Türkçede olup Arapçada olmayan "ı, o, ö, ü" sesleri incelenmiştir. Güçlük sıra düzenlemesine göre öğrenim sürecinde en az sorunla karşılaşılan sesler ikinci kategorideki seslerdir. Ancak Türkçe ve Arapça arasındaki ses bilgisel farklılık yalnızca bu kategorik farklılıktan ibaret değildir. Çünkü daha önce belirtildiği gibi, Türkçede aynı zamanda seslerin önlük-arkalık (büyük ünlü uyumu) ve düzlük-yuvarlaklık (küçük ünlü uyumu) uyumları da söz konusudur.

Türkçede önlük-arkalık veya küçük ünlü uyumu olarak adlandırılan kurala göre bir kelimedede düz ünlüden sonra düz (a, e, ı, i), yuvarlak ünlüden sonra yuvarlak (u, ü) veya düz geniş (a, e) ünlülerin kullanılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, "a" ünlüsünden sonra "a, ı"; "e" ünlüsünden sonra "e, i"; "ı" ünlüsünden sonra "ı, a"; "i" ünlüsünden sonra "i, e"; "o" ünlüsünden sonra "u, a"; "ö" ünlüsünden sonra "ü, e"; "u" ünlüsünden sonra "u, a" ve "ü" ünlüsünden sonra "ü, e" ünlüsünün gelmesidir. Türkçeye giren yabancı sözcükler nedeniyle bunun istisnaları olsa da genellikle Türkçede isim ve fiil soylu kelimelere ek getirildiğinde bu kural göz önünde bulundurulur. Ancak ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde sıklıkla bu kurala uymayıp yanlış yaptıkları gözlenmiştir. Ancak küçük ünlü uyumu yanlışları A1 düzeyinde yalnızca birkaç yerde görülürken bu yanlışlara A2 düzeyinde sıkça rastlanmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin A2 düzeyinden itibaren yeni zaman, durum, kişi ekleri öğrenmeleri ve bu nedenle yanlış yapma ihtimallerinin artması düşünülmüştür.

Ana dili Arapça olan A2 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları küçük ünlü uyumu yanlışlarının gösterildiği bazı örnek cümleler aşağıda gösterilmiştir.

A2.Ö.25. Alany'da 3 gün kaldık ve daha sonra istanbul'a döndük.

A2.Ö.30. Yüzdikten sonra ben sokakta yürüdüm ve bir kız gördüm.

A2.Ö.31. Eve döndükten sonra orada çalış düşündüm.

A2.Ö.39. Babam, Annem ve kardeşler Este'da otururlar.

A2.Ö.40. İkinci gününde Kahvaltıdan sonra havuzda yüzdük.

Bu örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler genellikle fiil soylu kelimelere zaman, durum ve zarf fiil eki getirdiğinde küçük ünlü uyumu yanlış yapmışlardır. Bu yanlışın birden fazla sebebi olmakla beraber en temel sebebin ana dili ile hedef dil arasında ünlü seslerin birbirini karşılamaması olduğu söylenebilir. Örneğin; birinci cümlede öğrenci geçmiş zaman ekini yanlış kullanmış ve "-dı" yerine "-di" ve "-dük" yerine "-dik" yazmıştır. Bu yanlışın ana sebeplerinden biri Arapçada "-ı" ve "-ü" sesli harflerinin olmayışıdır. Öğrenci hedef dilin kurallarını eksik öğrendiği için ana dilinden olumsuz aktarım yapmış ve küçük ünlü uyumuna uymayan ekler kullanmıştır. Benzer yanlışlar diğer örneklerde de söz konusudur. Öğrenciler ana dillerinde bulunan "a/e, i, u" ünlülerinin dışındaki sesli harflerle kurulan ekleri yanlış kullanmışlar ve ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak küçük ünlü uyumu yanlış yapmışlardır.

3.10.3. Sessiz Harf Kullanım Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde Türkçede bulunan ancak Arapça bulunmayan ünsüzler büyük önem arz etmektedir. Tıpkı ünlülerde olduğu gibi ünsüzlerde de Türkçe ve Arapça arasında temel farklıklar söz konusudur ve bu farklılık üç temel kategoride incelenmiştir. Hedef dilin Türkçe olmasından dolayı burada Türkçede olan ancak Arapçada olmayan ünsüzler üzerinde durulacaktır. Türkçedeki "ç, g, ğ, j, p, v" ünsüzleri Arapçada olmadığı için öğrenciler bu seslerin kullanımında zorluk yaşamaktadırlar. Bu sesleri duyarken algılamakta sıkıntı yaşadıkları için yazarken de ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak özellikle "ç" yerine "c" ve "p" yerine "b" ünsüzlerini kullanmaktadırlar. Bu tür yanışlara hem A1 hem de A2 düzeyinde sıklıkla rastlanmıştır. Bu tür yanışlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir:

A1.Ö.3. Ben istanbul'da her akşam evden çıkıyoryum.

A2.Ö.10. Bu mektub senin için çok önemli.

A2.Ö.16. Bu otel çok güzel ama bahalı.

A2.Ö.31. Bu sebeble istanbulda yaşmak istedi.

A2.Ö.34. Bu sebeble geçen yıl ben arkadaşımı söyledim.

Bu örneklerde de görüldüğü üzere, öğrenciler sıklıkla "p" ve "b" harflerini kullanırken yanış yapmışlardır. Öğrencinin hedef dilin yapısal özelliklerini ve kurallarını eksik öğrenmesi bu yanışlara bir sebep olarak kabul edilebilir. Ancak bu tür yanışların bir diğer önemli sebebi öğrencilerin ana dillerinde bu harflerin olmayışından dolayı bunları duyarken tam olarak algılayamamaları ve yazarken de ana dilinden olumsuz aktarım yaparak yanış yazmasıdır. Çünkü ana dili Arapça olan bazı öğrencilerin kendi dilinde "ç, p" gibi harfler olmadığı için bu harfleri "c, b" olarak duymaları muhtemeldir. Bu şekilde algıladıkları için yazıya da bu şekilde aktardıkları düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öncelikle ana dillerinde olmayan "ç" ve "p" ünsüzlerinin sesletimlerini iyi öğrenmeleri gerekmektedir.

3.10.4. Ünsüz Yumuşaması ve Ünsüz Sertleşmesi Yanlışları

Ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi (benzeşmesi) kuralları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkat edilen önemli konulardandır. Türkçe öğrenen –özellikle ana dilinde bu ve benzeri kuralların olmadığı- öğrenciler için ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi konuları güçlük sıra düzeninde zorluk derecesi yüksek konulardandır. Ünsüz yumuşaması, Türkçede sert ünsüzler olarak bilinen "p, ç, t, k" harflerinden herhangi biri ile biten sözcüğe sesli harf ile başlayan bir ek getirilmesi durumunda sözcüğün sonunda sert ünsüzlerin "b, c, d, g/ğ" harflerine dönüşmesidir. Bu kurala ünsüz değişimi kuralı da denmektedir. Ünsüz sertleşmesi veya ünsüz benzeşmesi olarak bilinen kural ise kelime "f, s, t, k, ç, ş, h, p" sert ünsüzlerinden biri ile bitiyorsa ve bu kelimeye yumuşak ünsüz olarak adlandırılan "b, c, d, g" ünsüzleri ile başlayan bir ek getirildiğinde bu ünsüzlerin sertleşerek "p, ç, t, k" ünsüzlerine dönüşmesi kuralıdır.

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelendiği bu çalışmada ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi yanlışlarına sıkça rastlanmıştır. Bu yanlışların görüldüğü bazı örnekler aşağıda gösterilmiştir:

A1.Ö.10. Eskenderiya'da işime arabama gitiyorum.

A1.Ö.23. Kirkök'u çok seviyorum. 10 yıldan beri zieryat edmiyorum.

A1.Ö.26. Ben ayasofya'ya gitiyorum.

A2.Ö.10. Senin anneannen çok tecrübeli bir insan, hayatında o sana yardım edecek.

A2.Ö.10. Ama unutma, en önemle şey senin meslekin.

A2.Ö.18. Bursa'ya geteceksiniz çünkü Bursa'ya çok güzel şehir.

A2.Ö.30. Karar vertikten sonra Atatürk havalanına gittik.

A2.Ö.38. Kapadükya'te doğa çok güzel.

A1.Ö.5. İstanbul Çok insanlar var metroda otobüsde ve tramveyde.

A1.Ö.9. Biz Ankara'da buluşuyoruz. buluşduktan sonra otobüse biniyoruz.

A1.Ö.14. İstanbul'da orman var ama Nablus'da yok, ve İstanbul'da nehir var ama Nablus'da yok.

A2.Ö.30. Ben son tatili yaptım.

A2.Ö.31. Çok güzel bir kızla konuştum.

A2.Ö.36. Beş yıl önce ben ve kocam tatil gidik yalovaya.

A2.Ö.40. Bir otele rezervasyonu yaptık, çok güzel oldu, sahile çok yakıntı.

Karşıtsal çözümlenmeye göre ana dili ile hedef dil arasında farklılık arttıkça öğrenci için öğrenme zorluğu da artmaktadır. Bu bağlamda ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi konularını ele aldığımızda ana dili Arapça olan öğrenciler için bu kuralların öğreniminin kolay olmadığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, Arapçada "ç" ve "p" gibi ünsüzlerin olmaması da öğrencilerin bu kuralları uygulaması sürecinde daha fazla zorluk yaşamalarına yol açmaktadır. Bu noktadan hareketle, ana dili Arapça olan öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan hedef dilin kurallarını eksik öğrenmesinden dolayı yanlış yaptıklarını söylemek mümkündür. Çünkü bu tür yanlışları yapan öğrenciler, ana dillerinde bu ve benzeri bir yapı olmadığı için olumlu veya olumsuz bir aktarım yapamamışlardır.

3.10.5. Yardımcı Ses Yanlışları

Türkçede ünlü ile biten kelimelere ünlü ile başlayan bir ek getirildiğinde bu iki sesli harf arasında "y, ş, s, n" yardımcı seslerinden biri eklenir. Bu kural Türkçenin karakteristik yapısını gösteren önemli kurallardan biridir. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının çözümlenmesi sürecinde yardımcı ses veya kaynaştırma harfi olarak bilinen bu harflerin eksik, yanlış veya gereksiz kullanıldığı saptanmıştır. Bu yanlış yapan öğrenciler bazen yardımcı sesi hiç kullanmazken bazen bu sesleri birbiri ile karıştırmaktadır. Örneğin, sonu sesli harf ile biten isimlere durum eki getirildiğinde araya "y" harfi eklenirken tamlamalarda iyelik eklerinden sonra "s" harfi eklenir. Ancak bazen öğrenciler bu kural ayrımını yapamadıklarından dolayı bu yardımcı sesleri birbirinin yerine kullanmışlardır. Bu yanlış kullanımı gösteren bazı örnekler şu şekildedir:

A1.Ö.33. Sinema kulübüye gidiyorum.

A2.Ö.40. Havalimanıya gittik, ve evimize döndük.

Buradaki örneklerde de görüldüğü gibi, kaynaştırma ünsüzleri birbiriyle karıştırılmış ve bu nedenle, yardımcı ses yanlışları yapılmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yardımcı sesi yanlış kullanarak yaptıkları bu tür yanlışların sebebinin dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamalarını bilmeme olduğu düşünülmektedir. Çünkü dört yardımcı sesin kullanımı belli durumlarla kısıtlanmıştır ancak öğrencilerin bu kısıtlamaları bilmemelerinin bu tür yardımcı ses yanlışlarına yol açtığı düşünülmektedir.

Yardımcı ses yanlışlarının bir diğer sebebi de yardımcı seslerin gereksiz kullanımından dolayı ortaya çıkmıştır. Bu yanlış yapan öğrenciler kelime sessiz harf ile bitmesine rağmen sesli harf ile başlayan bir ek geldiğinde araya yardımcı sesi eklemiştirler. Bu kullanım yardımcı sesin gereksiz kullanımından kaynaklanan yanlışlar yapılmasına yol açmıştır ve bu yanlışta öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yapmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Çünkü yalnızca ünlü ile biten bir kelimedede uygulanması gereken bir kural sessiz harf ile biten kelimelerden sonra da uygulanmış ve yardımcı sesin gereksiz kullanımından kaynaklanan yanlışlar yapılmıştır. Bu tür yanlışların görüldüğü bazı örnekler şu şekildedir:

A1.Ö.3. Ben istanbul'da her akşam evden çıkıyoryum.

A2.Ö.34. Yedinci gün biz valizimizi toplaydık.

Yardımcı ses yanlışları içerisinde incelenen son yanlış türü ise yardımcı sesin eksik kullanılmasından kaynaklanan yanlışlardır. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarının ses bilgisel bağlamda çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin sıklıkla bu yanlış yaptıği tespit edilmiştir. Bu yanlışlar hem A1 hem de A2 düzeyinde yapılmıştır. Bu tür yanlışların yapılmasının temel sebebi olarak öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan hedef dilin kurallarının eksik uygulanması olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu yanlış yapan

öğrenciler, hedef dilin kurallarını eksik veya yetersiz öğrendiği için uygulaması gereken bir kuralı uygulamamış ve yanlış yapmıştır. Yardımcı sesin kullanılmamasından kaynaklanan yanlışların tespit edildiği bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.23. Şimdi Zeytinburnu'da oturuyorum.

A1.Ö.26. Ben istanbulda oturuyorum ben öğrencim.

A2.Ö.4. Seni çok şey beklecek.

A2.Ö.11. Onun çocuklarıyla çok oynayacaksın.

A2.Ö.15. Türk insanlar çok iyidi.

A2.Ö.25. Türkçe yemekler çok güzel ve etlidi.

3.10.6. Ünlü Düşmesi Yanlışları

Türkçenin karakteristik özelliklerinden bir diğeri olarak kabul edebileceğimiz ünlü düşmesi kuralı özetle iki heceli ve son hecesinde dar ünlü (ı, i, u, ü) bulunan kelimelerin ünlü ile başlayan bir ek alması durumunda son hecedeki dar ünlünün düşmesi olayıdır. Bu kuralın da Arapçada bir benzerinin olmayışı öğrencilerin ana dillerinden olumlu bir aktarım yapmalarına ve dolayısıyla öğrenim sürecinin kolaylaşmasına engel olmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin özellikle "burun, beyin, şehir, oyun" gibi belli başlı kelimelerde bu yanlış yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin A1 ve A2 düzeyinde olmaları yanlışların daha kısıtlı kelimelerde yapılmasına yol açmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin ünlü düşmesi kuralını uygulamamalarından kaynaklanan bu yanlış türüne dil içi gelişimsel yanlışlardan hedef dilin kurallarının eksik uygulanmasının yol açtığı düşünülmektedir. Bu yanlış yapan öğrenciler hedef dilin kurallarını eksik veya yanlış öğrendikleri için ve ana dillerinden herhangi bir aktarım yapamadıkları için ünlü düşmesi kuralını uygulamamışlardır ve bu tür yanlış kullanımlar ortaya çıkmıştır. Ünlü düşmesi kuralının uygulanmamasından kaynaklanan yanlışların tespit edildiği bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.1. Benim şehirim çok küçük ve güzel bir şehir, orada deniz ve çok bahçe var, sinemalar ve kafelar var.

A1.Ö.9. Biz biliyoruz İstanbul Turkiyedeki en güzel şehri ve gibsi yok ama çok kalabalık.

A2.Ö.11. Senin Küçük ailenle oyunup, çok beğeneceksin.

A2.Ö.4. Ben bu isimi çok seviyorum sen de seveceksin.

A2.Ö.12. Çok oyunlar senle oynamak istiyorum.

A2.Ö.33. Antalya Türkiye'nin bir güzel şehiri.

3.10.7. Ünsüz Düşmesi Yanlışları

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları ünsüz düşmesi yanışları incelendiğinde yanışların genellikle geçmiş zaman eki "-DI" ve çoğul eki "-lAr" eklerinin sözcüğe eklenmesiyle meydana geldiği görülmektedir. Sonu "t" ünsüzü ile biten sözcüklere görülen geçmiş zaman eki getirildiğinde öğrencilerin genellikle geçmiş zaman ekindeki ünsüzü eklemedikleri tespit edilmiştir. Aynı şekilde sonu "l" ile biten sözcüklere çoğul eki getirildiğinde çoğul ekindeki "l" harfinin yazılmadığı görülmüştür. Bilindiği gibi, Türkçede genellikle iki sessiz harf yan yana getirilmez. Öğrencilerin bu kurala bağlı kalarak bu tür yanışlar yaptıkları düşünölmektedir. Çünkü hedef dilin kurallarının eksik öğrenilmesi durumunda öğrenciler dil içi gelişimsel yanışlar yapabilmektedir. Burada da bu yanışları yapan öğrencilerin dil içi gelişimsel yanışlardan aşırı genelleme yaptıkları ve bu sebeple, ünsüz düşmesi yanışları yaptıkları düşünölmektedir. Ünsüz düşmesi yanışlarına örnek olabilecek bazı cümleler şu şekildedir:

A1.Ö.25. Ben ve arkadaşım İstanbul'a getik.

A1.Ö.25. Baya insanlar var, çok kalabalık ama güzel, oteler var, lokantalar var.

A2.Ö.15. Geçen yaz Ben ve arkadaşarımla İstanbul'a gitik.

A2.Ö.17. Eve geldik, hamen yatık çünkü çok yorgunduk.

A2.Ö.33. En güzel camilar, pazarlari sahiler en güzel pahçeler, her şey var.

3.10.8. Ünlü Daralması Yanlışları

Ünlü daralması ile ilgili yapılan yanlışlar genellikle şimdiki zaman ekinin "-yor" kullanıldığı yerlerde ve "ye-" fiilinin kullanıldığı durumlarda yoğunluk göstermiştir. Ünlü daralması kuralının uygulandığı durumların kısıtlı olmasından dolayı öğrenciler kimi zaman bu kuralı göz ardı edip uygulamamışlar kimi zaman da uygulanmaması gerektiği halde bu kuralı uygulayarak yanlış yapmışlardır. Bu nedenle, ünlü daralması yanlışlarının sebebi olarak öğrencilerin kural kısıtlamalarını bilmemeleri ve aşırı genelleme yapmaları gösterilebilir. Ünlü daralması yanlışlarının tespit edildiği bazı örnekler şu şekildedir:

A1.Ö.2. Ben Galatasaray takım seviyorum ve Biz maç izleyorum.

A1.Ö.38. İstanbulda insanlar çok mutlusuz çok meşgul ve yabancı istimiyorlar.

A2.Ö.24. Yemek yiydik.

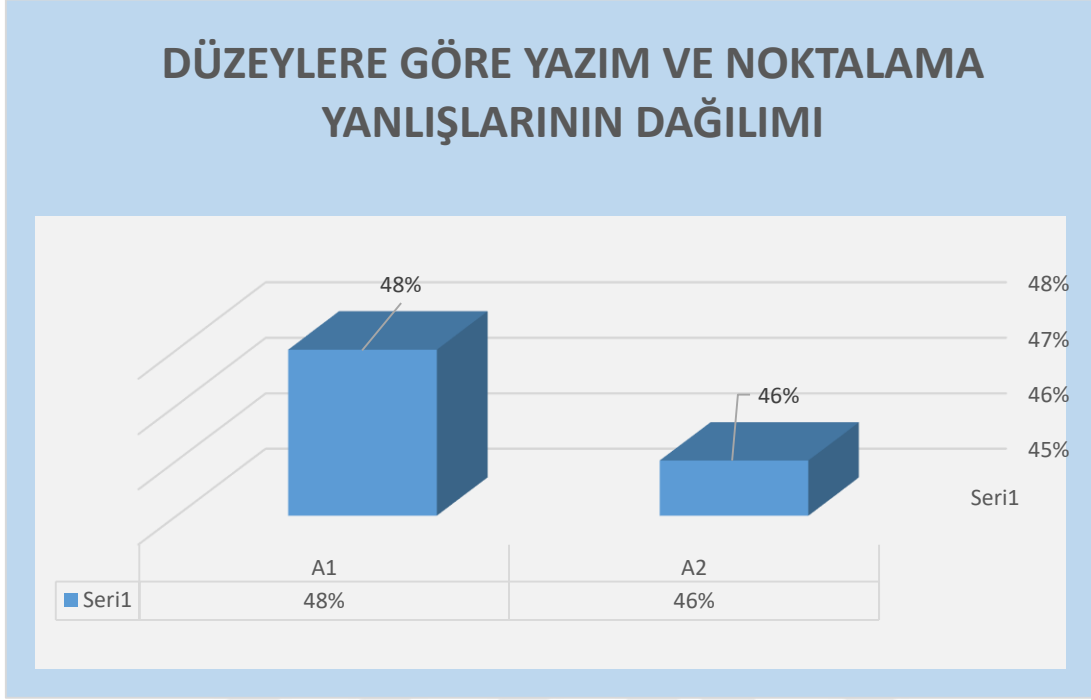
A2.Ö.30. Yemek yimeden otele çıktık.

3.11. YAZIM VE NOKTALAMA YANLIŞLARI

Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeylerindeki öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre tahlil edildiği bu çalışmada tespit edilen yanlışların incelendiği son alan yazım ve noktalama yanlışlarıdır. Sözcüklerin yanlış yazılmasından kaynaklanan yanlışlar, büyük-küçük harf yanlışları, noktalama işareti yanlışları, birleşik yazılması gereken sözcüklerin ayrı yazılması ve ayrı yazılması gereken sözcüklerin birleşik yazılmasından kaynaklanan yanlışlar yazım ve noktalama yanlışları olarak kabul edilmiştir. Tespit edilen bu yanlışlar olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlar bağlamında çözümlenmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışların çok önemli bir kısmının yazım ve noktalama yanlışları olduğu görülmüştür. A1 düzeyinde tespit edilen toplamda 1316 yanlışın 635 tanesi yazım ve noktalama yanlıştır. Oransal olarak bakıldığında A1 düzeyindeki yanlışların yüzde 48'inin yazım ve noktalama yanlışı olduğunu söylemek mümkündür. Aynı şekilde A2 düzeyinde de yanlışların neredeyse yarısı yazım ve noktalama yanlıştır. A2 düzeyinde belirlenen 1640 yanlışın 760 tanesinin yazım ve noktalama yanlışı olduğu ve oransal olarak tüm yanlışların yüzde 46'sının yazım ve noktalama yanlışı olduğu tespit edilmiştir. Yazım ve noktalama yanlışlarının düzeylere göre görünümü grafik 19'da gösterilmiştir.

Grafik 3.19 Düzeylere Göre Yazım ve Noktalama Yanlışlarının Dağılımı



Grafik 19'da da görüldüğü gibi, yazım ve noktalama yanlışları yapılan yanlışların neredeyse yarısını teşkil etmektedir. Bu durum, hem A1 hem de A2 düzeyleri için geçerlidir. Yazım ve noktalama yanlışlarının önemli bir bölümü sözcüklerin yanlış yazılmasından, büyük-küçük harf yanlışlarından ve noktalama işaretleri yanlışlarından dolayı yapılmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri duyarken yanlış algılamaları ve ona göre yazıya dökmeleri, Arapçada büyük-küçük harf farkının olmayışı ve noktalama işaretlerinin Türkçede hangi durumlarda kullanıldığının eksik veya yanlış öğrenilmesi öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışları yapmalarının temel sebepleri olarak düşünülmektedir.

3.11.1. Yanlış Yazılan Sözcüklerden Kaynaklanan Yanlışlar

Yazım ve noktalama yanlışları başlığı altında incelenen yanlışlara bakıldığında en fazla yanlışın sözcüklerin yanlış yazılmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu durumun temel sebebi, öğrencilerin bu sözcükleri algılamakten doğru bir şekilde algılayamaması ve bu nedenle yazarken de yanlış yazmasıdır. Bu sorunun açıklanması için Arapça ve Türkçe arasındaki ses bilgisel özellikleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü Türkçede bulunan bazı sesli ve sessiz harfler Arapçada yoktur. Bu sebeple, öğrencilerin bu sesler yerine çoğu zaman kendi dillerinde bulunan en yakın sesi kullanabilmektedir.

Türkçede bulunan "ç, g, ğ, j, p, v" ünsüzleri ile "ı, o, ö, ü" ünlüleri Arapçada bulunmamaktadır. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrenciler çoğunlukla bu seslerin yazımında yanlışlar yapmaktadırlar. Bu nedenle, ses bilgisel yanlışlar ile yazım yanlışları bir anlamda örtüşmektedir. Öğrencilerin ses bilgisel yanlış yapması aynı zamanda sözcüğün yanlış yazılmasından dolayı yazım yanlışlığına da yol açmaktadır.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yanlış yazılan sözcüklerden kaynaklanan yazım yanlışları incelendiğinde yanlışların genellikle yukarıda belirtilen seslerin yazımında yoğunlaştığını ve bu yanlışlara da çoğunlukla A2 düzeyinde rastlandığını söylemek mümkündür. Bu durumun sebebinin, öğrencilerin daha fazla zaman eki, kişi eki, durum eki kullanmaya başlaması ve aynı zamanda kullandıkları kelime sayısının fazlaşması olduğu düşünülmektedir. Yanlış yazılan sözcüklerin yol açtığı yazım yanlışlarının görüldüğü bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.1. Omdurman'da tramvay yok, sadece otobüsler ve arabalar var.

A1.Ö.10. Eskenderya, İstanbul'dan daha sıcak.

A1.Ö.25. Türkiye çok güzel, en büyük ve en güzel şehir.

A2.Ö.4. Beraber güzel vaket geçeceksiniz.

A2.Ö.8. Sarı yumuşak saçlı olacak.

A2.Ö.8. Türkiye'de birbir çok elgeneceğiz.

A2.Ö.10. Bu mektub senin için çok önemli.

A2.Ö.12. Tabi'i sen erkek olacaksın, istiyorum.

A2.Ö.16. Bu otel çok güzel ama bahalı.

A2.Ö.25. Ben lahacun ve baklavah çok seviyorum.

A2.Ö.36. Akşamda düş aldım.

Burada verilen örneklerde de görüldüğü gibi yapılan yanlışlar genellikle ünlülerin yanlış kullanımından kaynaklanmıştır. Bu yanlışlar genellikle "o, ö, ı, ü" ünlülerinin kullanımında yaşanmıştır. Bu ünlüler birbirinin yerine kullanılmış ve bu sebeple yazım yanlışları ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki cümlelerde görülen "ötöbüs, sıcak, vaket, çök, düş" gibi örneklerin sayısı oldukça fazladır. Arapçada "o-ö", "u-ü", "ı-i" ve "a-e" ünlülerinin tamamı yoktur ve bu seslerin farklı olduğunu gösteren ayrı ayrı harfler de bulunmamaktadır. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrencilerin olumsuz ana dili aktarımı yaparak dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yaptıklarını ve bu sebeple bu tip yazım yanlışlarını yaptıklarını belirtmek mümkündür.

Yazım yanlışlarına yol açan bir diğer sebep ünsüzlerin kullanımında yapılan yanlışlardır. Daha önce belirtildiği gibi, Türkçede bulunan "ç, g, ğ, j, p, v" ünsüzleri Arapçada bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin bu ünsüzlerin bulunduğu sözcüklerin yazımında bazı yanlışlar yapmaktadırlar. Yapılan bu yanlışlar çoğunlukla "p-b" seslerinde görülmektedir. Arapçada "p" sesinin olmayışı ve ana dili Arapça olan öğrencilerin ağız yapılarının bu sesi çıkarmaya çok uygun olmamasından dolayı öğrenciler hem konuşurken hem de yazarken "p" yerine "b" ünsüzünü kullanabilmektedir. Bu aynı zamanda öğrencilerin "p" ünsüzünü "b" olarak algıladıklarını da ortaya koymaktadır. A2.Ö.10. numara ile belirtilen öğrencinin "Bu mektub senin için çok önemli" veya A2.Ö.16. nolu öğrencinin "Bu otel çok güzel ama bahalı" örnekleri incelendiğinde bu yanlışlar açık bir şekilde görülmektedir. Bu tip örneklere oldukça sık rastlanmıştır. Yazım yanlışları bağlamında incelenen bu tür yanlışların en temel sebeplerinden biri ana dili Arapça olan öğrencilerin olumsuz ana dili aktarımı yapmalarıdır. Kendi dillerinde olmayan ünsüz yerine ona en çok benzeyen farklı bir ünsüzü kullanmasından dolayı olumsuz ana dili aktarımı yanlışları yapmışlardır.

Yanlış sözcük yazımından kaynaklanan yanlışların çok önemli bir bölümü de özel isimlerin ve yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olan sözcükler de yapılmıştır. Çünkü bu tür sözcükler öğrencilerin ana dillerinden veya diğer yaygın yabancı dillerden (İngilizce, Fransızca gibi) olumsuz dil aktarımı yapmalarına daha müsaittir. Burada belirtilen duruma örnek olarak gösterilebilecek örnekler şu şekildedir:

A2.Ö.38. Kapadükya'te doğa çok güzel

A1.Ö.23. Kirkök'u çok seviyorum. 10 yıldan beri ziyarat edmiyorum.

A1.Ö.8. Ben Ayasofia, Sülтан Ahmet ve Ayup Camiye gidiyor

A1.Ö.8. İstanbul'da yaklaşık on beş million insan var, ama Alexandria'da on million insan var

A2.Ö.17. Oda luxe, rahat ve sıcacık. Otelde sauna var, hamam, masage odası var.

A2.Ö.24. Geçen yıl Ben ve ailem Ethiopia gittik.

Örneklerde görüldüğü gibi, "Kapadükya, Kirkök, Sülтан Ahmet, Ayup" gibi özel isimlerin yazımında ünlülerin kullanımından kaynaklanan yazım yanlışları tespit edilmiştir. Bu yanlışların sebebi, daha önce de üzerinde durulduğu gibi Arapça ve Türkçedeki seslerin birbirini karşılayamamasıdır. Bu farklılıktan dolayı öğrenciler benzer sesleri birbiri yerine kullanarak dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yanlışını yapmışlardır. Bunun dışında özellikle İngilizceden Türkçeye geçen veya İngilizcesi ile benzerlik gösteren kelimelerin yazımında yanlışlar tespit edilmiştir. "Ayasofia, million, Alexandria, luxe, masage, Ethiopia" gibi sözcüklere bakıldığında öğrencilerin özel isimlerin ve diğer bazı sözcüklerin yabancı dildeki karşılığını olduğu gibi aldığını ve o şekilde kullanıldığını görmekteyiz. Öğrencilerin yabancı dilden olumsuz dil aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlardan yanlış benzetme yapımları bu tip yanlışların yapılmasına yol açmıştır.

3.11.2. Büyük-Küçük Harf Kullanım Yanlışları

Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazılı anlatımların yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelendiği bu çalışmada öğrencilerin sık sık büyük-küçük harf ayrımını yapmadığı ve bu sebeple, yazım-noktalama yanlışları yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu yanlışları sık sık yapmasının en temel sebebi Arap alfabesi ile Latin alfabesi arasındaki yapısal farklılıktır. Çünkü Arap alfabesinde harflerin büyük veya küçük yazımı söz konusu değilken; Latin alfabesinde harfler belli kurallara göre büyük veya küçük şekliyle yazılabilir. Bu nedenle, ana dili Arapça olan bazı öğrenciler Türkçe metin yazarken ana dillerinden genel bir alışkanlık ile büyük harf-küçük harf ayrımını göz ardı etmektedirler. Ancak bazen de bu yanlışları yapan öğrencilerin büyük harf kullanması gereken yerde küçük harf; küçük harf kullanması gereken yerde de büyük harf kullandığı görülmüştür. Bu tip yanlışların sebebi ise bu yanlışları yapan öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamalarını bilmemeleridir. Çünkü öğrencilerin hedef dilin kural ve yapılarını eksik veya yetersiz öğrenmesi öğrencilerin kuralı uygulaması gerektiği yerde uygulamamasına; uygulamaması gereken yerde de uygulamasına yol açmaktadır. Yazım ve noktalama yanlışları başlığı altında incelenen büyük-küçük harf yanlışlarına örnek olacak bazı cümleler şu şekildedir:

A1.Ö.3. İstanbul Çok Büyük, Alriad Kuçok, istanbul cook güzel.

A1.Ö.1. Benim adım Fakhradden, ben sudanlıyım.

A1.Ö.7. Marhaba, Benim Adım mostafa.

A1.Ö.11. Ben filistinliyim Lübnan'da yaşıyorum ama şimdi istanbul'da oturuyorum.

A2.Ö.8. senin adın sudanlı adı olacak “Elsadig” bu adı türkçe İnanmak demek.

Büyük-küçük harf yanlışlarına çoğunlukla A1 düzeyinde rastlanmıştır. Ancak öğrenim sürecinin ilerlemesi ile birlikte bu tür yanlışların azaldığı ve A2 düzeyine geldiğinde bu yanlışların A1 düzeyine göre oldukça az sayıda yapıldığı görülmüştür.

3.11.3. Noktalama İşareti Yanlışları

Bu çalışmada, A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımları çözümlendiği için noktalama yanlışlarına sıklıkla rastlanmamıştır. Çünkü bu düzeydeki öğrenciler basit ve kısa cümleler kurdukları için kullanmaları gereken noktalama işaretleri nokta, virgül, soru işareti ve kesme işareti gibi işaretlerle sınırlıdır. Bu işaretler içinde de nokta ve virgül kullanımında neredeyse hiç yanlış yapılmamıştır. Ancak kesme işaretinin kullanımıyla ilgili özellikle A2 düzeyinde yanlışlar tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi, bu düzeyde hal eklerinin özel isimler ile birlikte daha sık kullanılmasıdır. Ana dili Arapça olan özellikle A2 düzeyindeki bazı öğrenciler, ya özel isimler ile birlikte hal eklerini kullandıklarında kesme işaretini kullanmamış ya da özel olmayan isimlere hal eki eklediklerinde kesme işaretini gereksiz kullanmışlardır. Burada belirtilen yanlışların yapıldığı bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.14. Benim adım. Musap şurafa, ben filistinliyim, ama istanbulda yaşıyorum, çünkü, Türkçe kursuna gidiyorum.

A1.Ö.26. Ben istanbulda oturuyorum ben öğrencim.

A2.Ö.5. Ama sen okul'da lazım çok güçlü, çok çalışkan, çok akılı.

A2.Ö.7. Yemenda yirmi iki ili var.

A2.Ö.15. Arkadaşlarımla deniz'e gidip sonra yüzdük.

A2.Ö.30. Sonra otel'e döndük banyo aldım.

Burada yapılan yanlışlar incelendiğinde bu yanlışların öğrencilerin hedef dilin kurallarını eksik veya yetersiz öğrenmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Çünkü kuralların eksik öğrenilmesi, öğrencinin dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yapmasına ve kural kısıtlamalarını bilmemenin sebep olduğu yanlışlara yol açmaktadır. Özetle, bu yanlış yapan öğrenciler, noktalama işaretlerinin hangi durumlarda kullanılması gerektiğini tam olarak öğrenmediği için ya aşırı genelleme yaparak kullanmaması gereken yerde kullanmış ya da kural kısıtlamalarını bilmeme yanlış yapılarak kullanması gereken yerde bu işareti kullanmamıştır.

3.11.4. Birleşik Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Ayrı Yazılması

Bitişik yazılması gereken sözcük veya eklerin ayrı yazılmasından kaynaklanan yanlışlar genellikle hal eklerinin yazımında ve birleşik sözcüklerin yazımında yoğunlaşmaktadır. Bu tip yanlışların tespit edildiği bazı örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.10. İstanbul'da okul dan sonra Metroya biniyorum.

A2.Ö.4. Anneannen den çok şey öğreneceksin.

A2.Ö.35. Bu ada çok acayip bir ada, orada her kes Gemi yapıyorlar.

A2.Ö.36. İnsanlar çok sıcak ve yardım sever.

Burada verilen cümlelerde de görüldüğü gibi, bazı öğrenciler hal eklerini bitişik yazması gerekirken ayrı yazmışlardır. Bu durumun temel sebebinin bu öğrencilerin hedef dilin kurallarını eksik veya yetersiz öğrenmesinden dolayı aşırı genelleme yapması olduğu söylenebilir. Çünkü bilindiği gibi, "-DA" bulunma eki bağlaç olarak kullanıldığında ayrı yazılmaktadır. Burada öğrencilerin hem bu ayrımı göz ardı ettikleri hem de bu kuralı "-DAn" ayrılma durum ekinde uyguladıkları görülmüştür. Gözlenen bir diğer yanlış tipi ise iki sözcüğün bir araya gelerek yeni bir anlam kazandığı birleşik sözcüklerin ayrı yazımıdır. "Her kes, yardım sever" gibi sözcükler bu tür yanlışlara örnek olarak gösterilebilir. Burada da yapılan yanlışın

temel sebebi olarak hedef dilin kural ve yapılarının eksik veya yetersiz öğrenilmesi gösterilebilir.

3.11.5. Ayrı Yazılması Gereken Sözcük veya Eklerin Birleşik Yazılması

Yazım ve noktalama yanlışları başlığı altında incelenen son yanlış türü ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin birleşik yazılmasıdır. Bu tip yanlışlar özellikle hem bulunma eki olarak kullanılan hem de bağlaç olarak kullanılan "-DA" ekinin kullanımında görülmüştür.

Bilindiği gibi, Türkçede "-DA" eki bulunma hal eki olarak kullanıldığında bitişik; "dahi" anlamını katan bağlaç olarak kullanıldığında ise ayrı olarak yazılmaktadır. Aynı durum "-ki" eki için de geçerlidir. Bağlaç olarak kullanıldığında ayrı yazılması gereken bu ekin zaman zaman bitişik; sıfat yapma görevinde kullanıldığında ise bitişik yazılması gereken ekin ayrı yazıldığı görülmüştür. Burada belirtilen yanlışların tespit edildiği bazı cümleler aşağıda verilmiştir:

A1.Ö.1. Turkey'de ki en sıcak şehir İstanbul, ama benim şehrim İstanbul'dan daha sıcak.

A1.Ö.20. İkiside çok güzel şehrimin ama İstanbul'da çok kalabalık bir şehir.

A2.Ö.5. Çok Arkadaşlar tanış hem iyi hemde kötü tanış.

A2.Ö.16. Mısırdaki hava çok güzel ne sıcak nede soğuktur.

Burada görülen yanlışların sebepleri yanlış çözümlemesi yaklaşımına göre incelendiğinde bunların sebebinin dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamalarını bilmeme olduğu söylenebilir. Çünkü ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde böyle bir yapı söz konusu değildir ve bu kural öğrenciler için tamamen yenidir. Öğrencinin hedef dilin kuralını eksik veya yetersiz öğrenmesi ve kendi dilinden olumlu bir aktarım yapamaması durumunda burada görülen kural kısıtlama yanlışlarının görülmesi olağandır.

SONUÇ

Türkçe, ana dili Arapça olan öğrenciler için öğrenilmesi zor bir dildir. Hem yapısal özellikler hem alfabesinde bulunan farklı ünlü ve ünsüzler hem de farklı kültürel kodlar ile oluşmalarından dolayı Arapça ve Türkçenin birbirinden çok farklı diller olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, Türkçenin ana dili Arapça olan öğrencilere öğretiminde bu temel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve eğitim metotların, kullanılan materyallerin ve işlenen konuların bu farklılığa göre şekillendirilmesi önem arz etmektedir.

İngilizce, İspanyolca ve Almanca gibi dünya üzerinde geniş bölgelerde kullanılan dillerin öğretiminde kullanılan karşıtsal dilbilim ve bunu destekler ve tamamlar nitelikteki yanlış çözümlemesi çalışmaları ne yazık ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeterli düzeyde yapılmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki 80 öğrencinin kur sonu sınavları yanlış çözümlemesi bağlamında incelendi ve tespit edilen yaygın yanlışlar ses bilgisel, biçim bilgisel, anlam bilimsel, söz dizimsel ve yazım-noktalama yanlışları başlıkları altında incelendi. Bu inceleme neticesinde belirlenen yanlışlar, yanlış çözümlemesi yaklaşımı çerçevesinde dil içi gelişimsel yanlışlar ve olumsuz ana dili aktarımı yanlışları bağlamında çözümlendi.

Uygulamalı dilbilim çalışmalarının ortaya çıkış süreci anlatıldıktan sonra karşıtsal dilbilim çalışmalarından söz edildi. Uygulamalı dilbilim kuramsal verilerin sınanmasına fırsat sağlayan bir alandır. Bu nedenle, karşıtsal dilbilim çalışmaları uygulamalı dilbilimin bir dalı olarak ele alındı. Temel amacı, ana dili ile hedef dil arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyabilmek olan karşıtsal dilbilimin eksik kaldığı taraflardan ve öğrencilerin yaptıkları yanlışları tam olarak açıklamakta karşıtsal dilbilimin yetersiz kalışından söz edildi. Çünkü yanlış çözümlemesinin aksine karşıtsal dilbilim, elde incelemek üzere bir veri olmadan sadece iki dili yapısal olarak karşılaştırarak bu diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit eder. Böylece öğrencilerin yapması muhtemel yanlışları ve karşılaşacağı zorlukları belirlemeyi amaçlar. Ancak yanlış çözümlemesi, önce veri elde eder ve bu verileri

inceleyerek ve karşıtsal dilbilimin sunduğu verilerden faydalanarak diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler. Bu nedenle, bu çalışmada yanlış çözümlenmesi yaklaşımıyla 80 öğrencinin sınav kâğıtları veri olarak incelendi ve ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve yaptıkları yaygın hatalar belirlenerek bu yanlışlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlandı.

Bu çalışmada, verilerin sağlandığı öğrencilerin cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyleri göz önünde bulunduruldu ve bu değişkenlerin yanlış yapma oranı ile ilişkisi incelendi. A1 düzeyinde 40; A2 düzeyinde 40 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrencinin yaş aralığı 18-39 olarak belirlendi. Bu öğrencilerden 43'ü 18-24 yaş aralığında, 24'ü 25-30 yaş aralığında ve 13'ü 31-40 yaş aralığındadır. Bu öğrencilerin eğitim düzeyleri de farklılık göstermektedir. 28 öğrenci lise mezunu, 31 öğrenci üniversite mezunu, 13 öğrenci yüksek lisans mezunu ve 8 öğrenci doktora mezunudur. Öğrencilerin yaptıkları yanlışların yaş ve eğitim düzeylerine göre incelenmesi neticesinde ise yaş ve eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte yanlış sayısının da yükseldiği gözlenmiştir. Ancak bu durumun eğitim düzeyinden ziyade yaş ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bir diğer değişken olan cinsiyetin ise yanlış yapma oranı üzerinde anlam ifade eden bir etken olmadığı anlaşılmıştır.

Bu çalışmada asıl üzerinde durulan konu ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ve bu yanlışların hangi alanlarda yoğunlaştığıdır. Yanlış çözümlenmesi yaklaşımı ile yapılan çözümlenme neticesinde öğrencilerin A1 düzeyinde 1316; A2 düzeyinde ise 1640 yanlış yaptığı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, A2 düzeyinde yapılan yanlış sayısı daha yüksektir. Bunun sebebi olarak, daha fazla gramer kuralı ve kelimenin öğrenilip kullanılması ve bu nedenle, bunların kullanımında hata yapma ihtimalinin daha yüksek olması düşünülmüştür. A1 düzeyinde yapılan yanlışların 103 tanesi söz dizimsel (%8), 114 tanesi ses bilgisel (%9), 161 tanesi anlam bilimsel (%12), 303 tanesi biçim bilgisel (%23), ve 635 tanesi yazım ve noktalama yanlıştır (%48). A2 düzeyinde yapılan 1640 yanlışın ise 132 tanesi söz dizimsel (%8), 165 tanesi ses bilgisel (%10), 179 tanesi anlam bilimsel (%11), 404 tanesi biçim bilgisel (%25), ve 760 tanesi yazım ve noktalama yanlıştır (%46). Görüldüğü gibi, A1 ve A2 düzeylerinde yapılan yanlışların sayısında farklılık olmasına karşın yapılan yanlışların alanlara göre dağılımında oransal olarak anlamlı bir benzerlik göze çarpmıştır. Hem A1 hem de

A2 düzeyinde yapılan yanlışlar en fazla yazım ve noktalama alanında ve sonra sırasıyla biçim bilgisel, anlam bilimsel, ses bilgisel ve söz dizimsel alanda yapılmıştır.

1. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptıkları yanlışların neredeyse yarısı yazım-noktalama yanlıştır. A1 düzeyinde yapılan 1316 yanlışın 635 tanesi (%48), A2 düzeyinde ise yapılan 1640 yanlışın 760 tanesi (%46) yazım ve noktalama yanlıştır. Yazım ve noktalama yanlışları başlığı altında yanlış yazılan sözcüklerden, büyük-küçük harf yanlışlıklarından, noktalama işareti yanlışlarından, birleşik yazılması gereken sözcüklerin ayrı; ayrı yazılması gereken sözcüklerin de birleşik yazılmasından dolayı yapılan yanlışlar incelenmiştir. Burada yapılan yanlışların önemli bir bölümü sözcüklerin yanlış yazılmasından, büyük-küçük harf yanlışlarından ve noktalama işaretleri yanlışlarından dolayı ortaya çıkmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri duyarken bu sesleri kendi dillerindeki seslerin etkisinde algılamaları ve ona göre yazıya dökmeleri sözcüklerin yanlış yazılmasına yol açmıştır. Türkçede olup Arapçada olmayan ünlü ve sessiz harflerin kullanımında bu yanlışlar daha sık yapılmıştır. Buna ek olarak, özel isimlerin yazımında ve İngilizce veya Arapça gibi dillerden küçük değişimlere uğrayarak dilimize geçen sözcüklerin kullanımında yazım yanlışlarının yoğunlaştığı görülmüştür. Bu tip yanlışların sebebi, olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlardan aşırı genelleme yapılmasıdır.

Arapçada büyük-küçük harf farkının olmayışı ve noktalama işaretlerinin Türkçede hangi durumlarda kullanıldığının eksik veya yanlış öğrenilmesi öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışları yapmalarının temel sebepleri arasında düşünülmüştür. Ana dili Arapça olan öğrencilerin bir kısmı daha önce belirtildiği gibi hem yeni bir dil öğrenmekte hem de Türk alfabesinde bulunan farklı ünlü ve ünsüzler ile tanışmaktadırlar. Kendi dillerinde ve İngilizcede bulunmayan bazı ünlü ve ünsüzlerin eksik veya yanlış öğrenilmesi de yazım ve noktalama yanlışlarına yol açmaktadır. Bu çalışmada tespit edilen yanlışlar incelendiğinde öğrencilerin büyük-küçük harf ayırımı yapmadığı veya küçük harf kullanması gereken yerde büyük harf; büyük harf kullanması gereken yerde de küçük harf kullandığı görülmüştür. Bu durum bazı öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamalarını bilmediğini göstermiştir. Noktalama işaretlerine dair yapılan yanlışlar ise daha ziyade kesme

işaretinin kullanıldığı yerlerde yapılmıştır. Çünkü kesme işaretinin Türkçedeki kullanım şekli ve yerinin Arapçada herhangi bir karşılığı yoktur. Bu nedenle, ana dili Arapça olan bazı öğrencilerin hedef dilin kurallarını eksik veya yanlış öğrenmesinden dolayı noktalama işaretini ya hiç kullanmadığı ya da yanlış yerde kullandığı görülmüştür.

Yazım ve noktalama yanlışları bağlamında incelenen son yanlış türü ise birleşik yazılması gereken sözcük veya eklerin ayrı yazılması veya tam tersi durum olan ayrı yazılması gereken sözcük veya eklerin birleşik yazılmasıdır. Bu yanlışlara birleşik sözcüklerin yazımında ve bulunma eki –DA ile bağlaç olan "DA" eklerinin kullanımında rastlanmıştır. Öğrencilerin hedef dilin kural ve yapılarını eksik veya yanlış öğrenmesi burada belirtilen türde yanlışlar yapmalarının temel sebebi olarak görülmüştür.

2. Yazım ve noktalama yanlışlarını biçim bilgisel yanlışlar takip etmektedir. A1 seviyesinde yapılan yanlışların yüzde 23'ü; A2 seviyesinde yapılan yanlışların da yüzde 25'i biçim bilgisel yanlışlardan oluşmaktadır. Biçim bilgisel yanlışlar başlığı altında isim çekim eki yanlışları (çoğul eki yanlışları, hal eki yanlışları, iyelik eki yanlışları), tamlama eki yanlışları, fiil çekim eki yanlışları (zaman eki kullanım yanlışları, şahıs eki yanlışları) ve yapım eki yanlışları incelenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları biçim bilgisel yanlışların genellikle eklerin yanlış, eksik veya gereksiz kullanılmasından kaynaklandığı görülmüştür. Türkçe ve Arapça arasında yapısal olarak önemli farklılıklar vardır. Bu durum eklerin kullanımı ve işlevinde de kendini göstermektedir. Örneğin Arapçada cümlenin anlamını etkileyen ve "huruful-mebani" denilen eklere karşılık kullanılan harfler Türkçede bulunmamaktadır.¹¹⁷ Bununla birlikte, Türkçede kullanılan çekim ve yapım ekleri de Arapçada farklı sayıda, farklı yapıda ve farklı işlevdedir. Arapçada hal ekleri ise "harf-i cer" denilen harflerle yapılmaktadır. Arapça ve Türkçe arasındaki bir diğer farklılık ise zamanlar ve bu zamanların işlevleriyle ilgilidir. Örneğin Türkçede görülen geçmiş zaman (-DI) ve öğrenilen geçmiş zaman (-MIŞ) yapıları bulunurken Arapçada sadece görülen geçmiş zaman bulunmaktadır. Ayrıca bilindiği gibi, Türkçede şimdiki zaman hem şimdiki

¹¹⁷ Cemal Işık, a.g.m., s. 123.

zaman hem geniş zaman hem de gelecek zaman için kullanılabilir. Ancak Arapçada böyle bir durum söz konusu değildir. Bu ve benzeri durumlar biçim bilimsel yanlışlar başlığı altında açıklanmıştır. Arapça ve Türkçe arasındaki bu tür farklılıklar öğrencilerin ana dillerinden daha fazla olumsuz ana dili aktarımı yapmalarına ve dolayısıyla yanlış kullanımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

3. Yazım ve noktalama yanlışları ile biçim bilimsel yanlışlar, ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptıkları yanlışların büyük bir kısmını oluşturmuştur. Bunların dışındaki diğer yanlış türlerinin oranları hem küçük hem de birbirine yakındır. En fazla yanlış yapılan üçüncü başlık anlam bilimsel yanlışlar olmuştur. Ana dili Arapça olan A1 düzeyindeki öğrencilerin yaptığı 1316 yanlışın 161'inin (%12); A2 düzeyinde yapılan 1640 yanlışın ise 179 tanesinin (%11) anlam bilimsel yanlış olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, yanlış sözcük seçiminin yol açtığı yanlışlar, eksik sözcük kullanımının sebep olduğu yanlışlar, öğrencilerin ana dillerinden veya başka bir yabancı dilden yaptıkları aktarımdan kaynaklanan yanlışlar ve yanlış yardımcı fiil kullanımının yol açtığı yanlışlar anlam bilimsel yanlışlar başlığı altında ele alınmıştır. Bilindiği gibi, Arapçadan Türkçeye geçen birçok sözcük vardır. Ancak bu sözcüklerin Türkçeye geçerken uğradığı anlam kayması veya değişmesi öğrencilerin anlam bilimsel yanlışlar yapmalarının temel sebebi olarak görülmüştür. Ayrıca "hep, hiç, hepsi, herkes, hiç kimse" gibi belgisiz sıfat ve zamirlerin yanlış bağlamda kullanılmaları öğrencilerin yanlış sözcük seçiminden kaynaklı anlam bilimsel yanlışlar yapmalarına yol açmıştır. Bunun dışında eksik sözcük kullanımından kaynaklanan yanlışlar da tespit edilmiştir. Bu tür yanlışların yapılmasının temel sebebinin benzerlik ve karşılaştırma bildiren edatların kullanılmamasından, isim cümlelerinde yardımcı fiilin kullanılmamasından ve miktar zarfların yazılmamasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu kullanımların bulunduğu bazı örnekler ilgili bölümde verilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkçeye Arapçadan birçok sözcük geçmiştir. Aynı durum bazı yabancı diller için de geçerlidir. Bu durum en fazla İngilizce için geçerlidir. İngilizce olan bazı ülke isimleri, şehir isimleri, sıfatlar, bilimsel ve edebi terimler Türkçeye küçük farklılaşmalarla geçmiştir. Bu durum ana dili Arapça olan ama aynı zamanda İngilizce gibi yabancı dilleri bilen öğrencilerin doğrudan aktarım yapmalarına yol

açmıştır. Bu yanlış yapan öğrencilerin belirtilen türdeki sözcüklerin Türkçe yazımlarını eksik veya yanlış öğrenmelerinden dolayı ya ana dillerinden ya da İngilizceden doğrudan aktarım yaptıkları görülmüştür. Anlam bilimsel yanlışlar içerisinde incelenen son yanlış türü ise yanlış yardımcı fiil kullanımından kaynaklanan yanlışlar olmuştur. Burada da yine hedef dilin kurallarının yetersiz veya yanlış öğrenilmesinden kaynaklanan aktarım veya aşırı genelleme yanlışları söz konusudur. Çünkü bu yanlış yapan öğrencilerin yardımcı fiillerin hangi isimlerle birlikte kullanıldığını öğrenemediği için bir yardımcı fiili birçok isimle kullanıp aşırı genelleme yanlışları yaptığı görülmüştür.

4. Bu çalışmada incelenen 5 ana yanlış türü içerisinde en fazla yanlış yapılan dördüncü başlık ses bilgisel yanlışlar olmuştur. A1 düzeyinde yapılan yanlışların yüzde 9'unun (114 yanlış); A2 düzeyinde ise yapılan yanlışların yüzde 10'unun (165 yanlış) ses bilgisel yanlış olduğu görülmüştür. Arapça ve Türkçe dilleri arasındaki en temel farklardan biri ünlü ve sessiz harfler konusundadır. Bu çalışmada ilk olarak sesli harflerin iki dil arasındaki farklılığı incelenirken 3 temel kategori oluşturulmuştur. Bunlar; Arapçada olan ancak Türkçede olmayan ünlüler (uzun ünlüler), her iki dilde de olan ünlüler ve Türkçede olup Arapçada olmayan ünlüler şeklindedir. Aynı yöntemle ünsüzler de incelenmiştir. Burada ikinci kategori güçlük sıra düzeninde zorluk derecesi düşük olan kategoriyken birinci ve üçüncü kategorinin zorluk derecesi yüksektir. Çünkü bilindiği gibi, karşıtısal çözümleme yaklaşımına göre ana dili ile hedef dil arasındaki farklılık arttıkça yanlış yapma olasılığı da artış gösterir. Bu tezi doğrulayan birçok örnek ilgili bölümde verilmiştir.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde olmayan harflerin yazımında kendi dillerinde bulunan benzerlerini yazdıkları görülmüştür. Örneğin, "ç" yerine "c" veya "p" yerine "b" gibi. Bu durumun temel sebebi olarak, Arapçada bulunmayan "ç, g, ğ, j, p" gibi ünsüzlerin kendi dillerinde bulunan "b, c, f" sesleri şeklinde algıladıkları ve o şekilde yazıya aktardıkları düşünülmüştür. Bu yanlışlar sessiz harf kullanım yanlışları olarak incelenmiş ve olumsuz ana dili aktarımı olarak değerlendirilmiştir.

Ses bilgisel yanlışlar başlığı altında ilk olarak büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu yanlışları ele alınmıştır. Bilindiği gibi, Türkçede ünlüler kalınlık-incelik ve

önlük-arkalık şeklinde gruplandırılmaktadır ve bu gruplara göre bir uyum gözetilmektedir. Ancak Arapçada bu ve benzeri bir kural yoktur. Buna ek olarak daha önce söylendiği gibi bu ünsüzlerin tamamına karşılık gelecek ünlüler de Arapçada yoktur. Bu nedenle, öğrencilerin aşırı genelleme yanlışı yaptıkları ve dolayısıyla ünlü uyumuna aykırı kullanımlar yaptıkları yapılan çözümlemede belirlenmiştir. Bir diğer ses bilgisel yanlış ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi (benzeşmesi) kurallarında yapılmıştır. Burada belirtilen yanlışların yapılmasının iki temel sebebinin olduğu düşünülmüştür. Bunlar Arapçada ünsüz yumuşaması ve sertleşmesi kurallarının olmaması ve ayrıca Arapçada "ç, p" ünsüzlerinin bulunmayışıdır. Bu sebeple, ana dili Arapça olan ve bu yanlışları yapan öğrencilerin dil içi gelişimsel yanlışlardan hedef dilin kurallarının eksik veya yanlış öğrenilmesi sebebiyle kural dışı kullanımlar yaptıkları düşünülmüştür. Ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde benzeri bir kuralı bulamaması ve hedef dilin kurallarını eksik öğrenmesi bu tür yanlışların yapılmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Böylesi bir durum yardımcı ses kullanımında da görülmüştür. Türkçede ünlü ile biten sözcükler yine sesli harf ile başlayan bir ek alırsa araya "y, ş, s, n" yardımcı seslerinden biri eklenir. Ancak bu seslerden hangisinin ne zaman geleceği belli durumlar ve kullanımlar ile kısıtlanmıştır. Bu kısıtlamaların açıklandığı ilgili bölümde de belirtildiği gibi Arapçada bu kural olmadığı için yardımcı sesler güçlük sıra düzeninde zorluk derecesi yüksek konulardan biri olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin hedef dilin kural ve yapılarını eksik veya yetersiz öğrenmesi yardımcı ses kullanımlarında yaygın yanlışların yapılmasına yol açmıştır. Türkçede olup Arapçada olmayan kurallardan biri de ünlü ve ünsüz düşmesi kurallarıdır. Bunlar Türkçenin karakteristik özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir. Kısaca açıklayacak olursak ünlü düşmesi, iki heceli ve son hecesinde dar ünlü bulunan sözcüklere sesli harf ile başlayan bir ek getirildiğinde son hecedeki dar ünlünün düşmesidir. Ünsüz düşmesi ise biraz daha kapsamlı olmakla beraber bazı sözcüklerin ek aldıklarında son hecesinde bulunan sessiz harfin düşmesidir. Burada bu kuralların ne olduğundan ziyade Arapça ile olan ilişkisi önemlidir. Ancak Arapçanın yapısı incelendiğinde bu iki kuralın da Arapçada olmadığı ve bu nedenle, öğrencilerin kendi dillerinden herhangi bir olumlu veya olumsuz aktarım yapamadıkları gözlenmiştir. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi zorluk derecesinin

yükselmeye ve öğrencilerin yanlış yapma ihtimallerinin artmasına yol açmıştır. Ses bilimsel yanlışlar bağlamında incelenen son yanlış türü ise ünlü daralması yanlışları olmuştur. A1 ve A2 düzeylerinde bu yanlışlara sıkça rastlanması doğal karşılanmıştır. Çünkü ünlü daralması, son ünlüsü "a" veya "e" olan sözcüklere şimdiki zaman ekinin eklenmesiyle birlikte bu seslerin "u" veya "i" seslerine dönmesidir ve şimdiki zaman hem A1 hem de A2 düzeylerinde en fazla kullanılan zamandır. Öğrencilerin bu kuralı eksik veya yetersiz öğrenmesi dil içi gelişimsel yanlışlardan kural kısıtlamalarını bilmeme yanlış yapmalarına yol açmıştır.

5. Ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeylerindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelendiği ve yaptıkları yanlışların yanlış çözümlemesi bağlamında ele alındığı bu çalışmada tespit edilen yanlışlar içerisinde en az yanlışın söz dizimsel yanlışlarda yapıldığı görülmüştür. A1 düzeyinde yapılan 1316 yanlışın 103 tanesi (%8); A2 düzeyinde ise yapılan 1640 yanlışın 132 tanesi (%8) söz dizimsel yanlıştır. Söz dizimsel yanlış sayısının diğer yanlış türlerine kıyasla daha düşük olmasındaki sebep bu çalışmadaki öğrencilerin A1 ve A2 düzeyinde olmalarıdır. Bu seviyedeki öğrenciler daha kısa ve basit cümleler kurdukları için söz dizimsel yanlış yapma ihtimali azalmaktadır. Söz dizimsel yanlışlar bağlamında incelenen yanlışların ilki cümle öğelerinin diziliminden kaynaklanan yanlışlar olmuştur. Bilindiği gibi, Türkçenin cümle dizilimi özne-nesne-yüklem şeklindedir ve cümlenin isim veya fiil cümlesi olmasının bu dizilime bir etkisi yoktur. Buna karşın Arapçada isim cümlesi ve fiil cümlesinin öğe dizilimi birbirinden farklıdır. Yapısal olarak gözlemlenen bu temel farklılıktan dolayı öğrencilerin ana dilleriyle benzerlik kurması ve olumlu aktarım yapması mümkün değildir. Bu nedenle, yapılan yanlışların birçoğunun ara dil yanlışları yani her iki dilde de benzeri olmayan yapıların kullanımıyla gerçekleşen yanlışlar olduğu görülmüştür. Bir diğer söz dizimsel yanlış türü özne-yüklem uyumsuzluğu yanlıştır. Türkçede isimler tekil ve çoğul isimler olarak ayrılırken Arapçada bu ayrım çok daha farklıdır. Çünkü Arapçada tekil ve çoğul isimlere ek olarak ikil (tesniye) isimler vardır ve buna göre yüklem çekimi farklılık göstermektedir. Ayrıca Arapçada Türkçede olmayan cinsiyete göre isimler vardır. Müzekker (eril) müennes (dişil) olan bu sözcüklere göre de yüklem çekiminde farklı kuralları vardır. Bu nedenle, ana dili Arapça olan öğrencilerin kendi dillerinde

olan bu yapıları olumsuz aktarım yaparak kullanmaları veya hedef dilin kurallarını eksik öğrenmeden dolayı her iki dilde de olmayan ara dil yanlışlarını yapmaları söz konusu olmuştur.

Arapça ve Türkçe arasındaki en temel farklardan biri de tamlamalardır. Çünkü sıralama ve tamlama kuruluşu birbirinden tamamen farklıdır. Arapçada muzaf (tamlanan) önce, muzafun ileyh (tamlayan) ise sonra gelir. Dolayısıyla ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe tamlamalar kurarken olumsuz ana dili aktarımı yapma ihtimalleri çok yüksektir ve nitekim söz dizimsel yanlışların önemli bir kısmının tamlamalardan kaynaklandığı görülmüştür. Söz dizimsel yanlışlar bağlamında ele alınan son yanlış türü ise bağlaç kullanımının yol açtığı yanlışlardır. Bağlaçlar yanlış, eksik veya gereksiz kullanıldığı için tespit edilen yanlışların bir kısmı bağlaç yanlışları olarak incelenmiştir. Aslına bakılırsa Arapça Türkçe arasında bağlaçların kullanımı ve yazımı açısından büyük benzerlikler söz konusudur. Ancak bu bağlaçların sahip olduğu diğer anlamlar ve kullanımlar öğrencilerin yaptıkları yanlışların temel sebebi olmuştur. İlgili bölümde de açıklandığı gibi bir bağlaç Arapçada çok farklı anlamlara sahipken -"ama" bağlacında olduğu gibi- Türkçede bu anlamlardan yalnızca birkaçına sahiptir. Bu durum da öğrencilerin aşırı genelleme yaparak yanlış bağlaç tercih etmelerine ve bu sebeple söz dizimsel yanlışlar yapmalarına yol açmıştır. Bunun dışında bağlaçların gereksiz veya eksik kullanımı da bağlaç yanlışları başlığı altında ele alınmış ve örneklerle gösterilmiştir.

Yanlış çözümleme yaklaşımıyla ana dili Arapça olan A1 ve A2 düzeylerinde 80 öğrencinin yaptıkları yanlışlar söz dizimsel, ses bilgisel, anlam bilimsel, biçim bilgisel ve yazım-noktalama yanlışları başlıkları altında çözümlendi ve yapılan yanlışları gösteren örnek cümleler verildi. Bu yanlışların sebepleri de olumsuz ana dili aktarımı ve dil içi gelişimsel yanlışlar bağlamında açıklanmaya çalışıldı. Yanlış çözümlemesi bağlamında bu tür çalışmaların yapılıp tespit edilen yaygın yanlışların azaltılması veya tamamen ortadan kaldırılabilmesi için aşağıda verilen önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

1. Ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı zorluklar bu araştırmada belirlenmiş ve paylaşılmıştır. Bu nedenle, yanlış çözümlemesi

yaklaşımıyla elde edilen verilerin ders programlarının ve materyallerin hazırlanmasında ve Türkçe öğreticilerinin eğitiminde kullanılması gerekmektedir. Tespit edilen yaygın yanlışların sebepleri göz önünde bulundurularak eğitim programları ve materyalleri düzenlenmelidir.

2. Ana dili Arapça olan öğrencilere Türkçe öğretecek öğretmenlerin yanlış çözümlemesi ile belirlenen yanlış türleri ve bunun sebepleri hakkında bilgisinin olması gerekmektedir. Derse hazırlığını da bu veriler ışığında yapmalıdır.

3. Yalnızca öğretmen değil; aynı zamanda öğrencinin de elde edilen verilerin bir kısmından haberdar olması gerekmektedir. Anlatılacak konunun yanlış çözümlemesi yaklaşımı ile belirlenen veriler ışığında yanlış yapılma olasılığının bulunduğu bölümleriyle ilgili öğrenciye bilgi verilmelidir. Örneğin Arapçadan Türkçeye geçen bir kelime anlam kaymasına uğramışsa ve anlamında genişleme veya daralma olmuşsa bu öğrenciye hemen bildirilmelidir. Bu sayede öğrencinin olumsuz ana dili aktarımı yapma ihtimali azaltılmış olacaktır.

4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla yapılan çözümler yaygınlaşmalıdır. Bu çözümleme İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Almanca, Çince, Rusça gibi hinterlandı geniş diller için de yapılmalıdır. Türkçenin hitap ettiği coğrafyaların genişlediği gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda Türkçe öğretiminin daha gelişmiş yöntem, teknik, program ve materyallerle yapılması gerekliliği kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu sebeple, üniversitelerin, Dil Merkezlerinin ve devletin ilgili kurum ve kuruluşlarının araştırmacıları bu tip çalışmalara daha fazla teşvik etmesi gerekmektedir. Elde edilen veriler ile de Türkçenin öğretimine çok önemli katkıların sunulacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

Akman, Gül Nur:

“Nitel ve Nitel Araştırma Yöntemleri”,

Academia, 2014, (Çevrimiçi),

[https://www.academia.edu/15658650/N%C4%](https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-)

[B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-](https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-)

[ARA%C5%9ETIRMA-](https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-)

[Y%C3%96NTEMLER%C4%B0-](https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-)

[pdf?auto=download](https://www.academia.edu/15658650/N%C4%B0CEL-VE-N%C4%B0TEL-), 07.06.2018.

Aksan, Doğan:

Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3,

Ankara, TDK Yayınları, 1979.

Akün, Ömer Faruk:

“Kaşgarlı Mahmud”, **Türkiye Diyanet Vakfı**

İslam Ansiklopedisi, Cilt 25, İstanbul,

TDV Yayınları, 2012, s. (9-14).

Akyüz, Yahya:

Türk Eğitim Tarihi, Ankara, 1989, s. 45-46.

Aydın, Tahirhan:

Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı,

Yabancılara Arapça Öğretimi –Karşıtsal

Çözümleme-, Yayınlanmamış Doktora Tezi,

Ankara, 2017.

Aydın, Tahirhan:

"Arapça ve Türkçe'de Sesler –Karşıtsal " Çözümleme-", **EKEV Akademi Dergisi**, Yıl:14, Sayı:44, Yaz 2010, s. 321-334.

Balcı, Mustafa:

"Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", **Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1**, Kültür Sanat Basımevi, 1. Baskı, Ocak 2016, s. (11-52)

Balcı, Mustafa, Fikriye
Gündüz, Gül Gönültaş, Kürşat
Aramak:

"Tarihi Seyirde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II: Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi", **Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1**, Kültür Sanat Basımevi, 1. Baskı, Ocak 2016, s. (53-78).

Barın, Erol:

"Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri", Türk Yurdu, Kasım 2008, Sayı:255, ss 61-6.

Bayraktaroğlu, Sinan:

"Yabancı Dil Öğretimim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri", **İzlem: Yabancı Dil Öğretim Dergisi**, İ.T.İ. Akademisi Yabancı Diller Enstitüsü, Sayı:3, Nisan 1979, s. 2-13.

Biçer, Nurşat:

“Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı:1/4, Yıl: 2012, s. (107-133).

Brown, H. Douglas:

Principles of Language Learning and Teaching, 4. Bs., New York, Longman, 2000.

Bozkurt, Fuat:

Türklerin Dili, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınevi, 2005.

Bölükbaş, Fatma:

"Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi," **Turkish Studies**, Sayı:6/3, 2011, s. 1357-1367.

Corder, Pit:

"The Significance of Learners' Errors", **International Review of Applied Linguistics**, Sayı:5, 1967.

Corder, Pit:

Introducing Applied Linguistics, Harmondsworth; Baltimore, Penguin Education, 1973.

Corder, Pit:

Error Analysis and Interlanguage, Oxford, Oxford University Press, 1981.

Çağlar, Güray:

“Dilin Kazanılması ve İnsan Diline İlişkin Kimi Yanılgılar Üzerine”, **Genel Dilbilim Dergisi-Ankara Dilbilim Çevresi Derneği**, Ankara, C.1-2, Sayı 3 s.,127-132.

Çakır, İsmail:

"Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?," **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:28, 2010, s. 165-176.

Çakmak, Cihan:

“Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi”, **Dergipark**, Cilt:4, Sayı: 2, Temmuz 2014, ss. 167-182.

Dede, Müşerref:

"Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri," **Türk Dili-Aylık Dil ve Yazın Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı**, C.XLVII, Sayı: 379-380, s. 123-125.

Doğan, Candemir:

"Kuran-ı Kerim Meallerinden Örneklerle Karşılaştırmalı Arapça Türkçe Bağlaçlar", **Academia**, 2008, (çemrimiçi),

https://www.academia.edu/30935273/Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1mal%C4%B1_Arap%C3%A7a_-_T%C3%BCrk%C3%A7e_Ba%C4%9Fla%C3%A7lar?auto=download, 08.11.2018.

DİA:

“Kıpçak-Kıptiler”, **İslam Ansiklopedisi MEB**, Cilt 5, Eskişehir, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997, s. (715-718).

El Huli, Muhammed Ali:

El Hayatu Ma'a Lugateyn, Riyad, 1988.

Ellis, Rod:

The Study of Second Language Acquisition, New York, Oxford University Press, 1994.

Ercilasun, A. Bican

Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, Ankara, Akçağ Yayınları, 2000.

Erdem, İlhan:

“Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi”, **Turkish Studies**, Volume 4/3, s. (887-934).

Fisiak Jack:

Contrastive Linguistic and the Language Teacher, Oxford, Oxford Pergamon Press, 1981.

Fries, Charles C.:

Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, Michigan University Press, 1945.

Gass. Susan M., Larry
Selinker:

Second Language Acquisition: An Introductory Course, Bs. 3, New York, Routledge/Taylor and Francis Group, 2008.

Genç, H. Nalan:

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama," **Dil Dergisi**, Sayı: 168/2, Temmuz-Aralık 2017, s. 31-41.

İşık, Cemal:

"Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklar", **İğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı 6, İğdır, Ekim 2015, s. 119-146.

İmer, Kamile, Ahmet
Kocaman, A. Sumru Özsoy:

Dilbilim Sözlüğü, 2. bs., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2013.

İşler, Emrullah:

"Karşıtısal Çözümleme ve Arapça Öğretimi," **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, Yıl:2, Sayı:6, Güz 2002a.

İşler, Emrullah:

"Arapça ve Türkçede Ortaçlar-Karşıtısal Çözümleme," **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, Yıl:2 Sayı:7, 2002b.

- İşler, Emrullah: "Arapça ve Türkçede Zamanlar-Karşıtsal Çözümleme", **Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi**, Yıl:3, Sayı:8, 2003.
- James, Carl: **Contrastive Analyses**, Harlow, Essex: Longman, 1980.
- James, Carl: **Errors in Language Learning and Use**, London, Longman, 1998.
- Karababa Z. C. Candaş: "Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered," **Ankara University Journal of Faculty of Educational Science**, Sayı:42, 2009, s. 265-277.
- Kafes, Mahmut: "Abu Hayyan", **İslam Ansiklopedisi MEB**, Cilt 4, Eskişehir, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1997. s. (30-31).
- Kargı Ölmez, Zühal: "Çağatayca Sözlükler", **Kebikeç**, Sayı:6, Yıl:1998, s. 141. ss.137-144.
- Kargı Ölmez, Zühal ve Hamdi L. Khairullah: "Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-lugâti't-Türkiyye'de Farsça Sözcükler-1", **Belleten**, Sayı: 64-2, Yıl: 2016, s. 175. ss.175-188.

Kaplan, R. B., H.G.

Widdowson:

International Encyclopedia of

Linguistics:Applied Linguistics, New York,

Oxford University Press, 1992.

Khansir, Ali Akbar, Masomeh

Ahrami:

“Error Analysis and Paragraph Writing”,

Language in India, C.14, Sayı 9, Eylül 2014,

s. 74-162.

Khansir A. A.:

"Place of Error Analysis in Language

Teaching”, **Indian Linguistics**, Sayı:69,

2008b, s. 195-202.

Khansir A. A.:

“Syntactic Errors in English Committed by

Indian Undergraduate Students”, **Language in**

India, C.8, 2008, s. 1-11.

Keshavarz, Mohammad

Hossain:

Contrastive Analysis and Error Analysis,

Tahran, Rahnama Press, 2011.

Kocaman, Ahmet:

"Uygulamalı Dilbilim," **Dilbilim**

Araştırmaları, 1998, (Çevrimiçi)

<http://dad.boun.edu.tr/download/article->

[file/274169](http://dad.boun.edu.tr/download/article-file/274169), 25.05.2018.

Korkmaz, Zeynep:

“Türkçede Birleşik Fiiller ve Anlam Kaymaları”, **Türk Edebiyatı**, 2018, (Çevrimiçi), <https://www.turkedebiyati.org/turkcede-birlesik-fiiller-ve-anlam-kaymalari/> , 18.02.2018.

Lado, Robert:

Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, Michigan University Press, 1957.

Mackey, William F.:

"Applied Linguistics:Its Meaning and Use," **ELT Journal**, C.XX, No:3, Mayıs 1966, s. 197-206.

Oller, John W., Seid M. Ziahosseiny:

"The Contrastive Analyses Hypothesis and Spelling Errors", **Language Learning**, C.20, Sayı: 2, 1970, s. 183-189.

Özyetgin, A. Melek:

“Ebu Hayyan-Kitâbu’l-İdrâk li Lisâni’l-Etrâk – Fiil: Tarihi Karşılaştırmalı Bir Gramer ve Sözlük Denemesi”, Ankara: KÖKSAV Tengrim Türklük Bilgisi Araştırmaları Dizisi:3, 2001, ss 41-42.

Özdemir, Cemal:

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”, *Alatoo Academic Studies*, Yıl 2018, Sayı: 2, ss. 52-65.

- Rahimi, Farhad: "Fethali Kaçar'ın Çağatay Türkçesi Sözlüğü Üzerine", Dergipark, Sayı:2, C:7, Yıl:2018, ss. 663-704.
- Richards, Jack C.: " A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", **TESOL Convention**, 1970, (Çevrimiçi)
<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/1971-paper.pdf>, 07.06.2018.
- Sivakumar, C.: **A Linguistic Study of the Problems in Learning Tamil by Tribal Children of the Nilgiris**, Mysore, Silver Jubilee Publication, 1994.
- Sridhar, S. N.: "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal", *Studies in Language Learning*, **ERIC**, C.1, Sonbahar 1975, s.1-35.
- Stevens, Peter: **New Orientations in the Teaching of English**, Oxford, Oxford Press, 1977.
- Şimşek, M. Ali: "Türkçe ve Arapça Arasındaki Farklar 1", **Dersimiz Arapça**, (çevrimiçi),
<https://dersimizarapca.wordpress.com/turkce-ve-arapca-arasindaki-farklar-1/>, 29.07.2018.

Toparlı, Recep:

El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1999.

Wardhaugh, Ronald:

"The Contrastive Analysis Hypothesis," **TESOL Quarterly**, 1970, (Çevrimiçi) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf>, 29.01.2019.

Way, Denise Paige, Joiner, Elizabeth G., Seaman Michael A.:

"Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: The Effects of Prompts and Tasks on Novice Learner of French," **The Modern Language Journal**, Sayı:84, 2000, s. 171-184.

Yılmaz, Fatih, Derya Bircan:

" Evaluation of the Essays Written by Foreign Students Studying at Turkish Language Center in Accordance with the Error Analysis Method", **International Journal of Language Academy**, C.3, Sayı: 1, 2015.

